Univ. of
Toronto
Library

Monatschrift

für

höhere Schulen.

Herausgegeben unter Mitwirkung

namhafter Schulmänner, Universitätslehrer und Verwaltungsbeamten

von

Dr. **R. Köpke,**
Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat,

und

Dr. **A. Matthias,**
Geh. Ober-Reg.-Rat,

Vortragenden Räten im Königl. Preuß. Kultusministerium.

VI. Jahrgang.

91b-72
11/9/08

BERLIN

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG

1907.

Inhalt.

Erste Abteilung.

Abhandlungen.

	Seite
A. Biese, Poesie und Prosa im deutschen Unterricht	225
von Böttinger, Über die Ausdehnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts und die Wiederaufnahme des biologischen Unterrichts	238
H. Bredtmann, Ein klassisches Lesebuch für reale Lehranstalten	12
E. Bungers, Zur Ausbildung der naturwissenschaftlichen Oberlehrer	500
Funck, Gesunde Jugend	164
R. Gaede, Eine sechzehntägige Ruderfahrt Strasburger Gymnasiasten durch Westpreußen	174
Fr. Galle, Nation, Religion und höhere Schule	353
P. Geyer, Der Aufsatzschmuggel	17
A. Gronau, Zwei Jahre Bewegungsfreiheit in der Prima des Elbinger Gymnasiums	129
Th. Herold, Drei Werke über Jugendlektüre und Schülerbibliotheken	230
C. Hölk, Über die praktische Verwendung von v. Wilamowitz' Griechischem Lesebuch	491
K. Jansen, Der erste staatliche Fortbildungskursus für Gesanglehrer an höheren Lehranstalten	660
F. Kemény, Die „Schüler-Selbstbildungsvereine" in Ungarn	170
M. Klatt, Berufswahl der preußischen Abiturienten im Kalenderjahr 1903	83
— —, Die verschiedenen Arten des Dienstalters, insbesondere die neue Anciennität	430
E. Kohlrausch, Spielnachmittage	244
K. Koppin, Zur Studienfreiheit in den oberen Gymnasialklassen	134
M. Kremmer, Halbinternate für Großstädte	505
R. Lehmann-Münster, Themata erdkundlicher Staatsprüfungsarbeiten	423
R. Lehmann-Posen, Ein deutscher Ferienkursus	655
G. Leuchtenberger, Zu dem „Bericht" der Probanden „über ihre eigene unterrichtliche Tätigkeit"	498
K. Lorenz, Mehr deutsche Prosadichtung in die Schule!	481
A. Matthias, Fünf Jahre	1
— —, Zur Rettung unserer niederdeutschen Sprache	298
— —, Schülerzensuren	641
A. Maurer, Reformvorschläge zur Realschulfrage	158
O. Mey, Die höheren deutschen Auslandschulen	651
H. Michael, Sommertage und Wintertage auf Ithaka	160
W. Münch, Jugendkunde und Jugenderziehung	577
J. Norrenberg, Westfälischer Bannerwettkampf	662
F. Paulsen, In welcher Richtung ist die Schulreform von 1901 weiterzuführen?	4

Seite

F. Paulsen, Nochmals: die Reformvorschläge der Unterrichts-Kommission der deutschen Naturforscher und Ärzte 417
Th. Peters, Gymnasium und Realschule 586
F. Poske, Zur Weiterführung der Schulreform von 1901 289
— —, Noch ein Wort über die Reformvorschläge der Unterrichts-Kommission der deutschen Naturforscher und Ärzte 589
Ch. Reuter, Reformvorschläge zur Realschulfrage 75
A. Schmidt, Die neueste Umgestaltung der höheren Schulen in Württemberg und die preußischen Anstalten 65
— —, Nochmals Unterrichtszeit und häusliche Arbeit an den höheren Schulen . . 235
M. G. Schmidt, Der Einfluß der Gleichberechtigung der höheren Lehranstalten auf die genauere Kenntnis des klassischen Altertums 146
A. Tilmann, Die Zusammensetzung der Studentenschaft auf den preußischen Universitäten nach Vorbildung und Berufswahl 301
W. Viëtor, Unterrichtszeit und häusliche Arbeit an den höheren Schulen 168
— —, Tatsächliches zur Frage der Unterrichtszeit und Hausarbeit 594
H. Wickenhagen, Ein freier Spielnachmittag 23
— —, Noch ein Wort über „Spielpflicht oder -freiheit?“ 512
P. Wirtz, Ein Beitrag zu den Sprechübungen im französischen Unterricht 658

Zweite Abteilung.

Programmabhandlungen 1906 (Nachtrag 1905).

M. Nath, Über Lehrpläne und Schulreform 31
A. Heubaum, Die schulgeschichtliche Forschung in den Programmabhandlungen der Jahre 1904, 1905, 1906 356
W. Koppelmann, Zur Theologie und zum Religionsunterricht 375
P. Geyer, Zum deutschen Unterricht 439
F. Fügner, Zum lateinischen Unterricht 178
O. Preußner, Französisch und Englisch 597
F. Marcks, Geschichte 602
J. Norrenberg, Mathematik und Naturwissenschaften 307
V. Steinecke, Zur Erdkunde 305

Dritte Abteilung.

Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Hilfsbücher für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. Jos. Buschmann, Provinzial-Schulrat in Koblenz 517
Zum deutschen Aufsatz, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Geyer in Brieg . . 316
Die deutschen Klassiker in der Schule, angez. von Direktor Dr. P. Lorentz in Friedeberg Nm. 379
Zur Geschichte der Pädagogik, angez. von Oberlehrer Dr. H. Weimer in Wiesbaden 42
Werke über das Bildungswesen und seine Geschichte, angez. von Oberlehrer Professor Dr. A. Heubaum in Friedenau bei Berlin 92
Deutsche Lesebücher. III., angez. von Direktor Dr. A. Zehme in Stendal 101
Koloniale Werke und Lesebücher für die Schule, angez. von Oberlehrer Dr. W. Scheel in Steglitz 186
Griechische Grammatiken und Übungsbücher, angez. von Professor Dr. Gotthold Sachse in Charlottenburg 520

Seite
Zum englischen Unterricht (Grammatik, Übungsbücher, Stilistik, Wortschatz), angez. von Direktor Professor Dr. F. Tendering in Hamburg 256
Zur Sprachwissenschaft, angez. von Oberlehrer Professor Dr. A. Kannengießer in Gelsenkirchen 266
Zum Unterricht im Rechnen und in der Arithmetik, angez. von Direktor Professor Dr. M. Nath in Pankow b. Berlin 393
Zum Unterricht in der Chemie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Böttger in Berlin 452
Zur Geschichte der Naturwissenschaften, angez. von Provinzial-Schulrat Professor Dr. J. Norrenberg in Münster i. W. 189
Schriften aus dem Gesamtgebiet der Biologie und über ihre Behandlung im Unterricht, angez. von Oberlehrer Professor Dr. F. Höck in Perleberg 459
Mineralogie und Geologie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. B. Mendelsohn in Posen 526
Zum evangelischen Religionsunterricht, angez. von Oberlehrer H. Richert in Bromberg 664
Neue österreichische Lehrbücher für den katholischen Religionsunterricht, angez. von Oberlehrer Dr. W. Capitaine in Eschweiler . . . . . 182 u. 670
Griechische Reisebücher, angez. von Direktor Dr. J. Waßner in Gr.-Lichterfelde . . 673
Jugendschriften, angez. von Studienrat Dr. G. Amsel in Bensberg 45
Schriften aus dem Gebiete von Mythus, Sage, Märchen, angez. von Direktor Dr. A. Zehme in Stendal 253

b) Einzelbesprechungen:

Abeken, B. R., „Goethe in meinem Leben", angez. von Oberlehrer Professor Dr. L. Martens in Elberfeld 401
Ahrend, P., Gib mir, mein Sohn, dein Herz, angez. von Direktor Dr. R. Gaede in Strasburg, Wpr. 467
Aly, F., Gymnasium militans, angez. von Direktor Dr. F. Cramer in Eschweiler . . 464
Amrhein, Hans, Die deutsche Schule im Auslande, angez. von Direktor Dr. R. Jahnke in Lüdenscheid 681
Andrä, Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. J. Kreutzer in Köln 212
Archiv, internat., für Schulhygiene, s. Mathieu.
Aßmann, R., s. das Wetter.
Aßmann, W., Geschichte des Mittelalters von 375—1517, angez. von Oberlehrer Dr. W. Meiners in Elberfeld 565
Aufsätze, philosophische, herausgegeben von der philosophischen Gesellschaft zu Berlin, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin 197
von u. zu Aufsess, O., Die physikalischen Eigenschaften der Seen, angez. von Geh. Reg.-Rat und vortragendem Rat im Kultusministerium Dr. K. Jansen in Berlin 477
Baldus, A., Kirchengeschichtliche Charakterbilder, angez. von Oberlehrer Dr. W. Capitaine in Eschweiler 536
Bauch, G., Die Universität Erfurt im Zeitalter des Frühhumanismus, angez. von Oberlehrer Professor Dr. A. Heubaum in Friedenau 568
Baumgarten, O., Über Kindererziehung, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 531
Baumhauer, H., Die neuere Entwicklung der Kristallographie, angez. von Geh. Reg.-Rat und vortragendem Rat im Kultusministerium Dr. K. Jansen in Berlin 633
Beelitz, A., Hohenzollern-Stammtafel, angez. von Direktor Professor E. Stutzer in Görlitz 474
Beiträge zur historischen Syntax der griechischen Sprache, s. Konrad Schodorf.
Beleuchtung, indirekte, von Schul- und Zeichensälen mit Gas und elektrischem Bogenlicht, angez. von Oberlehrer Professor B. Habenicht in Linden-Hannover 572

Seite

Bellermann, D. L., Inwiefern fördert der altsprachliche Unterricht ein tieferes Verständnis der modernen Literatur?, angez. von Direktor Dr. F. Cramer in Eschweiler 208

Benzinger, J., Geschichte Israels bis auf die griechische Zeit, angez. von Oberlehrer Dr. F. Heuck in Berlin 468

Berichte der Deutschen Physikalischen Gesellschaft von K. Scheel und Halbmonatliches Literaturverzeichnis der Fortschritte der Physik von K. Scheel und R. Aßmann, angez. von Provinzial-Schulrat Professor Dr. J. Norrenberg in Münster i. W. 216

Beß, B., s. Unsre religiösen Erzieher.

Bibliothek, philosophische, s. Kirchners Wörterbuch.

Biese, A., Deutsche Literaturgeschichte, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. J. Buschmann, Provinzial-Schulrat in Koblenz 537

v. Bremen, E., Die Preußische Volksschule, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat und vortragendem Rat im Kultusministerium G. Schöppa in Berlin 191

Brennecke, Freiheit!, angez. von Provinzial-Schulrat Professor Dr. J. Norrenberg in Münster i. W. 572

Briefe von und an Lessing, hrsg. von F. Muncker, angez. von Oberlehrer Professor Dr. G. Kettner in Schulpforta 281

Bruns, Jvo, Vorträge und Aufsätze, angez. von Oberlehrer Professor Dr. L. Martens in Elberfeld 398

Bucherer, A. H., Mathematische Einführung in die Elektronentheorie, angez. von Provinzial-Schulrat Professor Dr. J. Norrenberg in Münster i. W. 125

Budde, G., Bildung und Fertigkeit, angez. von Direktor Professor Dr. H. Borbein in Altona 336

Burgerstein, L., 1. Gesundheitsregeln für Schüler und Schülerinnen aller Lehranstalten. 2. Zur häuslichen Gesundheitspflege der Schuljugend. Bemerkungen für die Eltern und die Pfleger von Kostzöglingen, 10 Aufl., angez. von Oberlehrer Professor F. Moldenhauer in Köln 478

Cauer, P., Zur freieren Gestaltung des Unterrichts, angez. von Oberlehrer Professor Ferd. Hornemann in Hannover 271

Dennert, E., Bibel und Naturwissenschaft, angez. von Direktor Dr. V. Steinecke in Essen, Ruhr 534

v. Droste-Hülshoffs, Annette Freiin, sämtliche Werke, angez. von Direktor Dr. J. Riehemann in Meppen 538

Dunger, Hermann, Zur Schärfung des Sprachgefühls, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Geyer in Brieg 689

Eckert, Max, Leitfaden der Handelsgeographie, angez. von Professor Dr. E. Rothert in Düsseldorf 701

Engel, E., Geschichte der deutschen Literatur von den Anfängen bis in die Gegenwart, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 120

Engel, Th. und K. Schlenker, Die Pflanze. Ihr Bau und ihre Lebensverhältnisse, angez. von Oberlehrer F. Krüger † in Görlitz 345

Erbach, J. und V. Steinecke, Biblische Geschichten aus dem Alten und Neuen Testament, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 329

Erzieher, unsre religiösen, angez. von Dr. M. Löhr, Professor an der Universität Breslau 686

Feist, S., Die deutsche Sprache, angez. von Oberlehrer Dr. O. Mensing, Privatdozent an der Universität Kiel 613

v. Feuchtersleben, E., Frhr., Aphorismen, angez. von Oberlehrer Dr. R. Berndt in Lyck 533

v. Filek-Wittinghausen, E., Maturitätsfragen aus Geschichte und Vaterlandskunde, angez. von Oberlehrer Dr. W. Meiners in Elberfeld 341

Fischer, Ernst H., Kants Stil in der Kritik der reinen Vernunft nebst Ausführungen

Seite

über ein neues Stilgesetz auf historisch-kritischer und sprachpsychologischer Grundlage, angez. von Dr. R. M. Meyer, Professor an der Universität Berlin 690

Fisher, I., Kurze Einleitung in die Differential- und Integralrechnung, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Götting in Göttingen 569

Flatau, Theod. S., s. die Stimme.

Flugblätter für künstlerische Kultur, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Brandt in Bonn 55

Frenzel, K., Über die Grundlagen der exakten Naturwissenschaften, angez. von Geh. Reg.-Rat und vortrag. Rat im Kultusministerium Dr. K. Jansen in Berlin 413

Frölich, O., Die Entwicklung der elektrischen Messungen, angez. von Geh. Reg.-Rat und vortrag. Rat im Kultusministerium Dr. K. Jansen in Berlin 414

Furtwängler, A. und H. L. Urlichs, Denkmäler griechischer und römische Skulptur, angez. von Oberlehrer Dr. A. Brueckner in Friedenau-Berlin 60

Gansberg, Fritz, s. Religionsunterricht?

Gardthausen, V., Augustus und seine Zeit, angez. von Direktor Dr. J. Asbach in Düsseldorf 58

Gedanken über die Schule. Von einem alten groben Manne. Hrsg. v. P. J. Möbius, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 531

v. Geitler, „Elektromagnetische Schwingungen und Wellen", angez. von Geh. Reg.-Rat und vortragendem Rat im Kultusministerium Dr. K. Jansen in Berlin . 570

Goethes Kleinere Aufsätze von W. v. Seydlitz, angez. von Direktor Dr. P. Lorentz in Friedeberg Nm. 206

Grimm Brüder, Deutsche Sagen. — Kinder- und Hausmärchen, bes. von R. Steig, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 280

Gruber, Christian, Wirtschaftsgeographie mit eingehender Berücksichtigung Deutschlands, angez. von Professor Dr. E. Rothert in Düsseldorf 628

Grupp, Georg, Kulturgeschichte der römischen Kaiserzeit, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. O. Jäger, Professor an der Universität Bonn 618

— —, Die Kultur der alten Kelten und Germanen mit einem Rückblick auf die Urgeschichte, angez. von Direktor Dr. F. Cramer in Eschweiler 621

Gurlitt, L., Erziehung zur Mannhaftigkeit, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin 110

Gymnasial-Bibliothek, s. Edmund Lange und R. Menge.

Habenicht, B., Beiträge zur mathematischen Begründung einer Morphologie der Blätter, angez. von Oberlehrer Professor Dr. C. Matzdorff in Pankow b. Berlin 570

Hage, P., Grundriß der deutschen Staats- und Rechtskunde für jedermann, angez. von Direktor Professor E. Stutzer in Görlitz 410

Handbibliothek d. gesamten Handelswissenschaft, s. K. Stracke.

Handbuch des Deutschtums im Auslande, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 49

Handbuch des deutschen Unterrichts, s. Fr. von der Leyen, A. Matthias und Franz Saran.

Handbuch, enzyklopädisches, der Pädagogik, s. W. Rein.

Handbuch zum Neuen Testament, s. P. Wendland.

Hartl, Hans, Zur Einführung in die Logarithmen-Lehre, angez. von Direktor Professor P. Utgenannt in Siegen 631

Hartmann, Martin, Die höhere Schule und die Gesundheitspflege, angez. von Oberlehrer Professor F. Moldenhauer in Köln 634

Hartmann, O., Astronomische Erdkunde, angez. von Oberlehrer Professor Dr. J. Plaßmann in Münster i. W. 474

Hassencamp, R., Zusammenfassende Geschichtswiederholungen für Prima, angez. von Oberlehrer Dr. W. Meiners in Elberfeld 341

Seite

Heil, Bernhard, Die deutschen Städte und Bürger im Mittelalter, angez. von Direktor Dr. E. Niepmann in Bonn 625
Heilmann, Handbuch der Pädagogik, angez. von Professor Dr. E. Rothert in Düsseldorf 53
Heinemann, J., Zeittafeln zur Kulturgeschichte, angez. von Oberlehrer Dr. W. Meiners in Elberfeld 343
Heinemann, O., Handbuch über die Organisation und Verwaltung der staatlichen, staatlich verwalteten und staatlich unterstützten Unterrichtsanstalten in Preußen, angez. von Direktor Professor Dr. Max Nath in Pankow b. Berlin 528
Helmolt, Weltgeschichte, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. O. Jäger, Professor an der Universität Bonn 616
Hense, J., Griechisch-römische Altertumskunde, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Wolf in Düsseldorf 540
— Dasselbe, angez. von Oberlehrer Dr. C. Fredrich in Posen 541
Hesse, A., Die Oden des Quintus Horatius Flaccus in freier Nachdichtung, angez. von Professor Dr. F. van Hoffs in Wiesbaden 334
Heuck, F., Zum Religionsunterricht an höheren Schulen, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 328
Heynemann, s. Saßmann-Heynemann.
Himmel und Erde. Illustrierte naturwissenschaftliche Monatschrift, herausgegeben von der Gesellschaft Urania, angez. von Provinzial-Schulrat Professor Dr. J. Norrenberg in Münster i. W. 217
Hinneberg, Paul, s. Kultur der Gegenwart.
Homers Odyssee. Deutsch von Hans Georg Mayer, angez. von Direktor Dr. H. Michael in Breslau 691
Horn, E., Das höhere Schulwesen der Staaten Europas, angez. von Direktor Professor Dr. Max Nath in Pankow bei Berlin 609
Jäger, O., Erlebtes und Erstrebtes, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. W. Münch, Professor an der Universität Berlin 195
Jahn, O., Apulei Psyche et Cupido rec. et em., angez. von Dr. R. Helm, Privatdozent an der Universität Berlin 209
Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele, s. E. von Schenckendorff.
Jahresberichte über das höhere Schulwesen. Herausgegeben von C. Rethwisch, angez. von Provinzial-Schulrat Professor Dr. J. Norrenberg in Münster i. W. . . . 190
Jerusalem, W., Gedanken und Denker, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin 199
— —, Der kritische Idealismus und die reine Logik, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin 324
Junge, Fr., Geschichtsrepetitionen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, angez. von Oberlehrer Dr. W. Meiners in Elberfeld 342
Kantstudien, s. Ernst H. Fischer.
Kapff, E., Die Erziehungsschule, besprochen von Oberlehrer Dr. M. Kremmer in Fraustadt 505
Kaufmann, der deutsche, s. Christ, Gruber, Wirtschaftsgeographie.
Kemmer, L., Briefe an einen jungen Offizier, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 686
Kirchner, M., Die Tuberkulose und die Schule, angez. von Dr. med. G. Zibell in Kassel 284
Kirchner-Michaelis Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 610
Knabe, K., Aus der antiken Geisteswelt, angez. von Oberlehrer Dr. H. Bredtmann in Düsseldorf 211

Seite
Komödien, Römische, angez. von Reg.- und Schulrat Direktor Professor Dr. Funck in Sondershausen 560
König, K., Im Kampf um Gott und um das eigene Ich, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 327
v. Königsmarck, Graf H., s. Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften.
Koepp, Fr., Die Römer in Deutschland, angez. von Direktor Dr. J. Asbach in Düsseldorf 339
Köstlin, F., Schülerheft zum Unterricht in der Bibelkunde des Neuen Testaments für die Mittelklassen der höheren Lehranstalten, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 330
Kraepelin, K., Leitfaden für den biologischen Unterricht in den oberen Klassen der höheren Schulen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. F. Höck in Perleberg . 632
Kraus, Alois, Versuch einer Geschichte der Handels- und Wirtschaftsgeographie, angez. von Professor Dr. E. Rothert in Düsseldorf 629
Kromayer, J., Antike Schlachtfelder in Griechenland, angez. von Professor Dr. J. Lezius in Kiew 561
Krüger, H. A., Gottfried Kämpfer, angez. von Geh. Ober.-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 684
Kultur der Gegenwart, Die, hrsgb. von Paul Hinneberg, angez. von Oberlehrer Professor Lic. Dr. W. Koppelmann in Münster i. W. 278
Kurze, F., Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation und der Religionskriege, angez. von Direktor Dr. F. Neubauer in Frankfurt a. M. 124
Lang, Gustav, Untersuchungen zur Geographie der Odyssee, angez. von Oberlehrer Dr. E. Wendling in Zabern i. E. 612
Lange, E., Sokrates, angez. von Hofrat Professor Dr. G. Schneider in Gera . . 551
Lehmann, R., Die gegenwärtige Entwicklung unserer höheren Schulen, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 270
— —, Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik und Lehrbuch der philosophischen Propädeutik, angez. von Oberlehrer Professor Dr. G. Louis in Berlin . . 326
Lehrmittel, Die, der deutschen Schule, angez. von Oberlehrer Professor H. Bohn in Berlin 397
Lesebuch, klassisches, s. H. Wolf.
Lessing, s. Briefe von und an Lessing.
Lessings sämtliche Schriften, herausgegeben von K. Lachmann, 3. Aufl., herausg. von F. Muncker, 17., 18. u. 19. Bd., angez. von Oberlehrer Professor Dr. G. Kettner in Schulpforta . . . . . 282 u. 471
v. d. Leyen, Fr., Einführung in das Gotische, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. J. Buschmann, Provinzial-Schulrat in Koblenz 688
Lück, R., Das Steglitzer Gymnasium und Herr Professor Dr. Ludwig Gurlitt, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin 530
Luckenbach, H., Kunst und Geschichte, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Paul Brandt in Bonn 696
Martens, L., Die Platolektüre im Gymnasium, angez. von Hofrat Professor Dr. G. Schneider in Gera 555
Martinak, E., Zur pädagogischen Vorbildung für das Lehramt an Mittelschulen, angez. von Provinzial-Schulrat Professor G. Lambeck in Berlin 322
Maschke, Die realistische Vorbildung und das Rechtsstudium, angez. von Dr. B. Kübler, Professor an der Universität Berlin 676
Mathieu, Brunton, Johannessen, Griesbach, Internationales Archiv für Schulhygiene, angez. von Oberlehrer Professor B. Habenicht in Linden-Hannover . 220
Matthias, A., Geschichte des deutschen Unterrichts, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. Jos. Buschmann, Provinzial-Schulrat in Koblenz 469

Seite

Meisterwerke der griechischen Literatur in deutscher Übersetzung, angez. von Oberlehrer Dr. H. Bredtmann in Düsseldorf 210
Menge, H., Taschenwörterbuch der lateinischen und deutschen Sprache, angez. von Direktor Dr. F. Cramer in Eschweiler 409
Menge, R., Troja und die Troas, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Wolf in Düsseldorf 548
Mertens, M., Historisch-politisches ABC-Buch, angez. von Oberlehrer Dr. W. Meiners in Elberfeld 623
— —, Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte, angez. von Oberlehrer Dr. W. Meiners in Elberfeld 700
de Méville, H., Die Handelsmarine und ihre Laufbahnen, angez. von Oberlehrer Dr. W. Scheel in Steglitz 627
v. Meyer, E., Geschichte der Chemie von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart, angez. von Oberlehrer Professor Dr. F. Lehmann in Siegen i. W. 63
Meyer, E. R., Schleiermachers und C. G. von Brinkmanns Gang durch die Brüdergemeinde, angez. von Oberlehrer Professor Dr. A. Heubaum in Friedenau . . 536
Meyer, Herm., s. Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften.
Michael, H., Die Heimat des Odysseus, angez. von Professor Dr. G. Lang in Heilbronn a. N. 546
Michaelis, G., s. Meisterwerke der griechischen Literatur.
Michaelis, Karl, Welche Grenzen müssen bei einer freieren Gestaltung des Lehrplans für die oberen Klassen des Gymnasiums innegehalten werden?, angez. von Direktor Dr. F. Cramer in Eschweiler 50
v. Mittnacht, Erinnerungen an Bismarck, angez. von Oberlehrer Professor Dr. J. Kreutzer in Köln 213
Möbius, P. J., s. Gedanken über die Schule.
Mommsen, Theodor, Historische Schriften, angez. von Direktor Dr. Friedrich Marcks in Putbus 697
Monographien zur Weltgeschichte, s. Fr. Koepp, Die Römer in Deutschland.
Moritz, M., Über die Tagesbeleuchtung der Schulzimmer, angez. von Oberlehrer Professor B. Habenicht in Linden-Hannover 348
Müller und Kutnewsky, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie, angez. von Professor A. Tiebe, schultechnischem Mitarbeiter im Provinzial-Schulkollegium in Stettin 345
Muncker, F., s. Briefe von und an Lessing.
Natorp, P., Philosophische Propädeutik, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin 277
Neuhaus, Die Bekämpfung der Nervosität, angez. von Provinzial-Schulrat Professor Dr. J. Norrenberg in Münster i. W. 571
Niemann, R., Des Paulus Brief an die Römer für höhere Schulen ausgelegt. Des Paulus Epistel an die Römer, angez. von Direktor Dr. R. Gaede in Strasburg i. Westpr. 204
Pahncke, K. H., Pförtner Schulpredigten, angez. von Direktor Dr. R. Gaede in Strasburg i. Westpr. 467
Parow, W., Das Gymnasium als Hindernis der Schulreform, angez. von Direktor Professor Dr. Max Nath in Nordhausen a. H. 529
Pasig, P., Abriß der Staats- und Rechtskunde, angez. von Direktor Professor E. Stutzer in Görlitz 412
Perry, J., Drehkreisel, angez. von Oberlehrer Professor H. Hahn in Grunewald bei Berlin 126
Pistorius, F., Dr. Fuchs und seine Tertia, angez. von Direktor Dr. R. Gaede in Strasburg i. Westpr. 53

Seite

Ploetz, K., Auszug aus der alten, mittleren und neueren Geschichte, angez. von Oberlehrer Dr. W. Meiners in Elberfeld 342
Pohle, J., Die Sternenwelten und ihre Bewohner, angez. von Geh. Reg.-Rat und vortragendem Rat im Kultusministerium Dr. K. Jansen in Berlin 215
Praktikum, physikalisches, s. E. Wiedemann und H. Ebert.
Prinz, E., Singen nach Noten, angez. von Geh. Reg.-Rat und vortragendem Rat im Kultusministerium Dr. K. Jansen in Berlin 480
Rauschen, G. und W. Capitaine, Lehrbuch der katholischen Religion für höhere Lehranstalten, angez. von Oberlehrer G. Beyer in Posen 203
Raydt, H., s. E. v. Schenckendorff.
Rein, W., Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 320
— —, Pägagogik im Grundriß, angez. von Oberlehrer Dr. H. Weimer in Wiesbaden 611
Religionsunterricht? Achtzig Gutachten. Herausg. von F. Gansberg, angez. von Oberlehrer Dr. M. Consbruch in Halle a. S. 118
Repetitorium der deutschen Geschichte. Neuzeit, angez. von Direktor Professor E. Stutzer in Görlitz 340
Rethwisch, C., s. Jahresberichte über das höhere Schulwesen.
Richter, Gustav, Grundriß der allgemeinen Geschichte für Mittel- und Oberklassen von Gymnasien und Realgymnasien, angez. von Direktor Dr. Max Wiesenthal in Lötzen 620
Rinn und Jüngst, Kirchengeschichtliches Lesebuch für den Unterricht an höheren Lehranstalten, angez. von Oberlehrer Dr. F. Heuck in Berlin 331
Ritter, H., Das Goldene Buch der Lebensweisheit, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin 201
Roller, K., Hausaufgaben und höhere Schulen, angez. von Oberlehrer Professor F. Moldenhauer in Köln 465
Ruge, Arnold, Kritische Betrachtung und Darstellung des deutschen Studentenlebens in seinen Grundzügen, angez. von Oberlehrer Dr. Paul Ssymank in Rostock . 679
v. Sallwürk, E., Das Ende der Zillerschen Schule, angez. von Oberlehrer Dr. H. Weimer in Wiesbaden 51
Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiet der pädagogischen Psychologie, s. R. Lehmann, Wege und Ziele.
Sammlung Göschen, s. H. Amrhein und W. Rein.
Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend, angez. von Studienrat Dr. G. Amsel in Bensberg 124
Saran, F., Deutsche Verslehre, angez. von Dr. F. Wilhelm, Privatdozent an der Universität München 403
Saßmann-Heynemannn, Sigismund †, Analecta Horatiana, angez. von Geh. Rat Direktor a. D. Dr. Guttmann in Berlin 695
Scheel, K., s. Berichte der Deutschen Physikalischen Gesellschaft.
Scheel, W., Johann Freiherr zu Schwarzenberg, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Kalkoff in Breslau 566
v. Schenckendorff, E., und Professor Dr. med. F. A. Schmidt, Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele, herausgegeben von Hofrat Professor H. Raydt, Studiendirektor der Handelshochschule in Leipzig, 16. Jahrg., angez. von Oberlehrer Professor F. Moldenhauer in Köln . . . . . 415 u. 479
Schian, M., Unser Christenglaube, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 328
Schneider, G., Der Idealismus der Hellenen und seine Bedeutung für den gymnasialen Unterricht, angez. von Dr. Rudolf Eucken, Professor a. d. Universität Jena 550

Seite

Schodorf, K., Beiträge zur genaueren Kenntnis der attischen Gerichtssprache aus den zehn Rednern, angez. von Oberlehrer Dr. E. Ziebarth in Hamburg 558
Scholze, A., Theoretisch-praktische Chorgesangschule, angez. von Geh. Reg.-Rat und vortragendem Rat im Kultusministerium Dr. K. Jansen in Berlin 222
Schröder, Richard, Die Anfangsgründe der Differentialrechnung und Integralrechnung, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Thieme in Posen 703
Schube, Th., Flora von Schlesien, preußischen und österreichischen Anteils, angez. von Oberlehrer Professor Dr. F. Höck in Perleberg 218
Schulausgaben, deutsche, s. E. Stutzer, Lesebuch zur deutschen Staatskunde.
Schwarzenberg, A., Leitfaden der römischen Altertümer, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Wolf in Düsseldorf 564
Seidel, A., Die deutschen Schutzgebiete und ihr wirtschaftlicher Wert. Abriß der deutschen Kolonialgeschichte, angez. von Oberlehrer Dr. W. Scheel in Steglitz 627
Seifert, Paul, Die Einrichtung des modernen Zeichensaales, angez. von Zeichenlehrer Professor F. Kuhlmann in Altona 634
Sevin, Ludwig, Geschichtliches Quellenbuch, angez. von Direktor Dr. E. Niepmann in Bonn 623
Siebert, P., Kirchengeschichte für höhere Schulen, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 331
v. Soden, H., Urchristliche Literaturgeschichte (die Schriften des Neuen Testaments), angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 329
Spiel und Arbeit, s. P. Woltze.
Starke, H., Experimentelle Elektrizitätslehre, angez. von Provinzial-Schulrat Professor Dr. J. Norrenberg in Münster i. W. 125
Stelling, H., Aus Bismarcks Familienbriefen, angez. von Direktor Professor E Stutzer in Görlitz 214
Stephan, H., Herder in Bückeburg und seine Bedeutung für die Kirchengeschichte, angez. von Direktor Dr. R. Gaede in Strasburg i. Westpr. 205
Stimme, die, Herausgegeben von Dr. med. Theod. S. Flatau, Rektor K. Gast und Rektor A. Gusinde, angez. von Geh. Reg.-Rat und vortragendem Rat im Kultusministerium Dr. K. Jansen in Berlin 223
Stracke, K., Leitfaden der Handelsgeschichte, angez. von Professor Dr. E. Rothert in Düsseldorf 61
Stutzer, E., Goethe und Bismarck als Leitsterne für die Jugend, angez. von Direktor Dr. P. Lorentz in Friedeberg Nm. 55
— —, Lesebuch zur deutschen Staatskunde, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 624
Trine, R. W., Charakterbildung durch Gedankenkräfte, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 534
Übungs-Bibliothek, Englische, Nr. 21, angez. von Oberlehrer Dr. A. Rohs in Crefeld 409
Uhle, Geschichtswiederholungen in vergleichenden und gruppierenden Zusammenfassungen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. J. Kreutzer in Köln 212
Vaihinger, H., s. Ernst H. Fischer, Kants Stil.
Vollmer, H., s. Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften.
Wagener, Karl, Beiträge zur lateinischen Grammatik und zur Erklärung lateinischer Schriftsteller, angez. von Direktor Dr. F. Cramer in Eschweiler 559
Walde, A., Lateinisches Etymologisches Wörterbuch, angez. von Direktor Dr. F. Cramer in Eschweiler 694
Walter, M., Der Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen, angez. von Direktor Professor Dr. H. Borbein in Altona 338
Wegener, Georg, s. Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften.

Seite

Weimer, Hermann, Der Weg zum Herzen des Schülers, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 685
Weltgeschichte, illustrierte, angez. von Direktor Dr. J. Asbach in Düsseldorf . . . 56
Wendland, P., Die hellenistisch-römische Kultur in ihren Beziehungen zu Judentum und Christentum, angez. von Oberlehrer Lic. H. Vollmer in Hamburg 472
v. Werner, Reinh., s. Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften.
Westphal, J., Religionsbuch für evangelische Präparandenanstalten, angez. von Oberlehrer Professor R. Peters in Düsseldorf 330
Wetter, das, Monatschrift, herausgegeben von R. Aßmann, angez. von Provinzial-Schulrat Professor Dr. J. Norrenberg in Münster i. W. 216
Wickenhagen, H., s. E. v. Schenckendorff.
Widmann, S., s. Weltgeschichte.
Wiedemann, Eilhard, und Hermann Ebert, Physikalisches Praktikum, angez. von Direktor Professor Dr. F. Bohnert in Hamburg 217
v. Wilamowitz-Moellendorff, Griechisches Lesebuch, besprochen von Oberlehrer Dr. C. Hölk in Steglitz 491
Wolf, H., Die Religion der alten Griechen, angez. von Hofrat Professor Dr. Gustav Schneider in Gera 542
——, Klassisches Lesebuch, besprochen von Oberlehrer Dr. H. Bredtmann in Düsseldorf 12
Woltze, Peter, Saalburg, angez. von Direktor Dr. F. Cramer in Eschweiler . . 699
Wright, Henry Burt, The Campaign of Plataea, angez. von Oberlehrer Dr. Alfred Rohs in Crefeld 617
Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur, angez. von Oberlehrer Professor H. Bohn in Berlin 397
Zentralorgan für Lehr- und Lernmittel, angez. von Oberlehrer Professor H. Bohn in Berlin 397
Ziehen, J., Der Frankfurter Lehrplan und die Art seiner Verbreitung, angez. von Direktor Professor Dr. H. Borbein in Altona 319
Zimmer, Hans, Volkstumspädagogik, angez. von Oberlehrer Dr. H. Weimer in Wiesbaden 53
Zimmer, Heinrich, Randglossen eines Keltisten zum Schulstreik in Posen-Westpreußen und zur Ostmarkenfrage, angez. von Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 192

Vierte Abteilung.

Vermischtes.

Gymnasialreifezeugnis 64
Vorschulfrage 286
Spielnachmittage 288
Marburger Ferienkurse 288
Greifswalder Ferienkurse 288
I. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — II. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der juristischen, medizinischen und philosophischen Fakultät. — III. Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten, angez. von A. Tilmann, Geh. Reg.-Rat und vortragendem Rat im Kultusministerium in Berlin . . . . . 349 u. 636
Erhaltung historisch wertvoller Schulapparate 574

Fünfte Abteilung.

Sprechsaal . . . . . 128, 224, 416, 575 u. 639.

I. Abhandlungen.

Fünf Jahre.

Ein halbes Jahrzehnt ist nunmehr vergangen, seitdem diese Monatschrift ins Leben getreten ist. Zum sechsten Male beginnt sie einen neuen Jahreslauf; da ist es natürlich, daß ihr ein kurzes Geleitwort mit auf den Weg gegeben wird. Die Zeit läuft ja nicht leer, sie bringt und nimmt und läßt zurück; ein größerer Zeitabschnitt ist deshalb eine gute Gelegenheit, das, was die Jahre gezeitigt haben, zu sammeln und zu sehen, wie man voran gekommen ist und wie man in Zukunft am besten weiter gelangt. Als diese Monatschrift zum ersten Male hinausging, begleitete sie eine gewisse Zaghaftigkeit des ersten Versuchs; denn es war doch recht ungewiß, ob man ihrer pädagogischen und wissenschaftlichen Unabhängigkeit Glauben schenken und ob sie freundliche Leser finden werde, die ihr volles Vertrauen entgegenbringen würden. Wie es scheint, ist ihr das gelungen. Man darf das aus ihrer stetig wachsenden Verbreitung und aus den Äußerungen schließen, die aus immer weiteren Kreisen an sie gelangen mit Zustimmung, gutem Rat und wohlwollender Kritik. Der Schriftleitung ist es deshalb ein Bedürfnis, allen Mitarbeitern im Engeren und Weiteren ein Wort des aufrichtigen Dankes zu sagen für ihre Mühe und ihr Mitwirken, das treu zu einer Arbeit gestanden hat, die etwas von Kampfesnatur an sich hat, weil sie manches Neue zu verwirklichen sich bemüht. Auch allen anderen, welche die Monatschrift bei ihren Bestrebungen in irgend einer Weise unterstützt und gefördert haben, sei Dank gesagt, vor allem derjenigen Kritik, die Förderung und Fortschritt zur Folge hat, die nicht vom Geiste stammt, der nur verneint, sondern auch sagt, warum dieses oder jenes nicht richtig ist, und zugleich zeigt, wie wir denn Schäden, deren Bestehen allgemein anerkannt wird, beseitigen oder mit Erfolg bekämpfen können.

Solche kritischen Grundsätze sollen auch in Zukunft sorgsam beachtet werden in allen Fragen, welche die Weiterführung oder vielmehr die Ausführung der Schulreform vom Jahre 1900 betreffen. Denn daß diese Reform nicht sofort beendet und vollendet war, sondern erst ihren Anfang nahm, als der Königliche Erlaß vom 26. November 1900 erschien, wird jedem einsichtigen und praktischen Schulmann klar werden. Sonst wäre ja auch die Erklärung des Herrn Ministers vom 2. März 1905 nicht nötig gewesen, in der ausdrücklich gesagt wurde: „Seitens der Lehrerkollegien wird noch lange nicht genug von der ihnen zustehenden Bewegungsfreiheit Gebrauch gemacht. Manche von den Lehrerkollegien fühlen sich ohne Not eingeschränkt; denn die Lehrpläne wollen nur als grundlegender Anhalt, nicht aber als strikte Vorschriften aufgefaßt sein. Auf die Erfassung des Geistes kommt es an, nicht auf die mechanische Beachtung des Buchstabens“. Daß nun die Lehrpläne von 1901 vor allem von dem Grundgedanken der Gleichwertigkeit der drei Anstaltsarten getragen sind, muß immer wieder gesagt werden, und dieser Grundgedanke wird das Leitmotiv dieser Monatschrift bilden und als solches immer

wieder betont werden. Mit anderen Worten: die Gegensätze, die in diesem Grundsatze heute noch liegen und der Ausgleichung, Annäherung und der vollkommenen Versöhnung bedürfen, sollen in dieser Zeitschrift gleichsam unter einem Dache verhandelt werden; sie sollen sich nicht in verschiedenen Heerlagern niederlassen, um sich zum Schaden der Gesamtheit zu bekämpfen. Nicht in einer künstlichen Einheitlichkeit, wie zu den Zeiten der Herrschaft des Gymnasialmonopols, liegt das Heil der Zukunft, sondern in den feinen Gegensätzen, die sich gegenseitig verstehen und würdigen. Auf die Erforschung und Klarstellung von Gegensätzen, deren vollständige Aufhebung unser menschliches Vermögen überschreitet, beruht ja alle Wissenschaft; in dem Versuch ihrer Lösung die Weisheit der Entwicklung aller Zivilisation und alles Fortschritts. Dieser leidet nur dann Not, wenn einer der beiden Pole einseitig überwiegt. Deshalb ist alle sogenannte Einheitlichkeit und Einigkeit in gewissem Sinne nur Einseitigkeit.

In dem Kampfe der Gegensätze auf dem Gebiete von Schulfragen ist nun nichts bedenklicher als die Tyrannei von Schlagworten wie Idealismus und Realismus, wie Humanismus und Realismus. Auch hier strebt die Monatschrift nach Ausgleich und gegenseitigem Verständnis, wenn sie ideale Güter und den Humanismus so gut für die Schulen realen Charakters in Anspruch nimmt wie für die Gymnasien und wenn sie die realen Werte als eine gesunde Unterlage auch für die idealen Güter und den Humanismus an den Gymnasien ansieht. Da wir also noch in einem Widerstreite von Gegensätzen, in dem Suchen und Finden des Ausgleichs stehen, können wir dem Gedanken kein Recht geben, daß wir endlich „Ruhe“ haben müßten auf dem Gebiete der Schule. Ehe man uns nicht nachweist, wo die Lorbeeren sind, die zur Ruhe berechtigen, schließen wir uns dem Ruhebedürfnis nicht an; sondern werden wir alle brennenden und alle berechtigten Fragen, die der Lösung bedürfen, unermüdlich erörtern, bis wir dem Ziele nahe kommen; dabei aber alle die planlosen Redereien unruhiger Köpfe zurückweisen, die nur zu verneinen, nur zu kritisieren, nur zu tadeln wissen, aber blind sind gegenüber den Widersprüchen, in denen sie sich bewegen, und gegenüber der gänzlichen Unfähigkeit, erreichbare und ausführbare Ziele aufzustellen. Auch dieser revolutionären Geister wegen dürfen wir nicht Gewehr bei Fuß halten. Bevor wir also zu „ruhen“ gedenken, müssen wir wissen, wovon wir ausruhen dürfen, und immer wieder bedenken, daß der Weg zu verdienter Ruhe nur durch kräftige Tätigkeit führt. Wenn gerade im Jahre 1906 wiederholt der Ruf nach Ruhe laut wurde, so haben wir mit Wehmut und Sorge daran gedacht, daß das unheimliche Wort: „Ruhe ist die erste Bürgerpflicht“ in diesem Jahre sein ruhmloses hundertjähriges Jubiläum beging.

Wenn nun die Monatschrift ihre Aufgabe in der Verfolgung solcher Ziele sieht, so muß sie Gewicht darauf legen, daß freie Meinung in ihr zu Worte kommt. Gerade in dieser Beziehung wurden ja ernste Bedenken laut, als die Monatschrift ins Leben trat. Von einer Seite, die den „Preußischen Jahrbüchern“ sehr nahe steht, wurde ihr entgegengehalten, daß in ihr freie Meinung nicht zu Worte kommen werde und daß nur solchen Aufsätzen Raum gegeben werden könne, die sich in strengen und engen amtlichen Bahnen bewegten, da „ein abhängiges Organ die für eine wahrhaft fruchtbare Behandlung unentbehrliche freie Bewegung der Natur der Sache niemals haben könne“. Diese Bedenken haben, so hoffen wir, die fünf Jahrgänge der Monatschrift gründlich widerlegt. Ein Zeugnis dafür, daß dem so ist, hat ein

Mitarbeiter der Preußischen Jahrbücher*) in vornehmer und freundlicher Weise folgendermaßen ausgestellt: „Wir leben, scheint es, in einer verkehrten Welt. Sonst war man gewohnt, die Durchführung oft der lebensvollsten Gedanken an der Schwerfälligkeit der Bureaukratie von oben scheitern zu sehen; jetzt bläst die Regierung Freiheitsfanfaren, und die bureaukratischen Bedenken gegen die Durchführung (z. B. bei der Aufstellung des Stundenplans!) kommen von unten. Glaubt man vielleicht nicht an die Echtheit der frohen Botschaft oder nicht an die Aufrichtigkeit ihrer Verkünder? Das wäre am Ende verständlich, aber, nach meiner Kenntnis der Dinge und Menschen, ungerecht, oder erwartet man eine schon bis ins einzelne reglementierte Verordnung der „Freiheiten"? Das wäre wohl auch verständlich, aber verzeihlich wäre es nicht."

Das Urteil, das Otto Schroeder hier fällt, enthält freundliche Anerkennung und ist geeignet, die gute Sache zu fördern; es ist auch zutreffend, wenn es die Bureaukratie an den Stellen sieht, wo sie nicht sein sollte, und sie da nicht mehr findet, wo sie früher herrschte. Es ist geradezu erstaunlich, mit welcher Fülle von bureaukratischer Pedanterie die Welt der Erziehung und der Pädagogik durchsetzt ist, wie man sich an manchen Stellen ängstlich hinter dem Buchstaben des Stundenplans, der Lehrpläne und Prüfungsordnungen verschanzt, um nur ja den freien Geist dieser Verordnungen nicht zur Wirkung kommen zu lassen, und wie man sogar die Bewegungsfreiheit dadurch illusorisch macht, daß man sie sofort wieder (glücklicherweise nicht in Preußen) an neue Lehrpläne und Erlasse zu fesseln sucht. Es ist ferner eine seltsame Erscheinung und gehört auch in die „verkehrte Welt", wie sie Otto Schroeder charakterisiert, daß diejenigen, die vor Jahren gegen alle „Bureaukratie" unablässig zu Felde zogen und mehr Freiheit verlangten, jetzt gegen Bewegungsfreiheit reden und ihrer spotten, wo sie von oben kommt. Demgegenüber muß man sich fragen: Sind in Deutschland etwa Ideale nur dann berechtigt und lebenswert, wenn sie auf dem Boden der Opposition erwachsen? — Einen ähnlichen Zug von Befangenheit finden wir auch noch an anderen Stellen, z. B. in Versammlungen von Schulmännern, die von bureaukratischer Sorge um die Zahl und Besuchsziffer unserer Gymnasien erfüllt sind, während sie glücklich sein sollten, daß endlich die klassischen Studien entlastet werden von Elementen, die mit Widerwillen oder nicht zureichender Begabung sich ihnen aus Standesrücksichten zwangsweise widmen und deren Eltern beständig die Überbürdung durch „tote" Sprachen beklagen, während doch niemand zu solchen Studien gezwungen wird. Und wenn nun gar diese Zustände, wie sie doch von sachkundigem Urteil als nicht wünschenswert bezeichnet werden müssen, hie und da in Parlamenten mit der Aureole humanistischer Bildung umgeben und unter die „Sonne Homers" gesetzt werden, liegt nicht auch darin etwas Verknöchertes, das man mit Bureaukratie bezeichnen kann? Diejenigen Freunde des Gymnasiums aber, die immer wieder auf die ungesunde Entwicklung der Gymnasien durch ihre zu große Zahl und ihre krankhafte Körperfülle hinweisen, werden als Feinde des Gymnasiums angegriffen und verdächtigt, als verunglimpften sie diese Schulart, während sie doch dem Gymnasium seine vornehme Stellung wiedergeben möchten, die ihm durch seine Vergangenheit und durch ihre Verdienste um unser geistiges Leben für alle Zeiten gebührt.**)

*) Otto Schroeder. Mehr Studienfreiheit für unsere Primaner. Preußische Jahrbücher 1906, S. 77.

**) Vgl. Paulsen, S. 5 dieser Monatschrift.

Dieser Art von Bureaukratie wird sich die Monatschrift fern halten, wie sie das bisher getan hat, sie wird dahin streben, die Dinge zu sehen, wie sie sind, und den Schülern unserer höheren Lehranstalten jeglicher Art die Freude an der Arbeit durch Freiheit des Schaffens und frische Selbsttätigkeit zu mehren. Im Wesen der modernen Bildung liegen viele Gefahren der Zerstreuung und der Verflachung. Deshalb können wir gar nicht genug tun, um unsere Jugend einfach zu erziehen, d. h. sie nicht vielerlei und allerlei lernen zu lassen, sondern ihren Geist an das gründliche Verständnis weniger, aber bleibender Werte menschlichen Schaffens zu gewöhnen und ihn fähig zu machen, aus einem wohlbegrenzten Kreise wohlgesicherten Wissens durch eigene Arbeit hinanzuwachsen zu fester Mannhaftigkeit der Arbeitsfähigkeit und der Gesinnung. Wenn wir in den Schülern der unteren und mittleren Klassen auch in Zukunft mit nachdrücklicher Forderung einen festen Grund tüchtigen Wissens zu legen bestrebt sein müssen, — die Schüler der oberen Klassen wollen wir je nach ihrer Art und ihrem Wesen freiere Wege gehen lassen, die so oder so gestaltet sein mögen nach der Eigenart der betreffenden Schule und des betreffenden Lehrerkollegiums. Dahin zu wirken, wird diese Monatschrift weiter hin ein bescheidenes Scherflein beitragen, und sie schließt sich dabei den schönen Schlußworten Otto Schroeders an: „Warum sollte nicht einmal auch der Ausruf wieder möglich werden, den man früher häufig genug hören konnte — heute würde er wohl einigem Erstaunen begegnen —: ‚Ich habe viel Schönes erlebt von der Kindheit bis in mein Alter, auf der Universität, in den wundervollen Jahren des ersten Amtes, und so fort, aber das Schönste, Wundervollste und Herrlichste waren doch vielleicht meine Primanerjahre!'" — Und sollten von dieser Sonne der Prima auch einige Strahlen in die Obersekunda und weiterhin fallen, was Freude und Freundlichkeit des Schaffens anbetrifft, so würde das dem ganzen Geist der höheren Schule nicht unzuträglich sein.

Daß solche Wünsche sich sehr bald erfüllen, ist ja nicht anzunehmen. Aber es wird gestattet sein einen Blick in dieses gelobte Land zu tun, wo neben ernstester Arbeit auch wahrhafte Freude an dieser Arbeit in der Schule waltet.

Berlin. A. Matthias.

In welcher Richtung ist die Schulreform von 1901 weiterzuführen? *)

Die Gesellschaft der Deutschen Naturforscher und Ärzte hat sich in ihren jüngsten Versammlungen wiederholt mit der zukünftigen Gestaltung unseres höheren

*) Mit Rücksicht auf die „Reformvorschläge für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, entworfen von der Unterrichtskommission der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte" (der Versammlung in Meran 1905 und in Stuttgart 1906 überreicht), herausgegeben von A. Gutzmer, Teubner 1905/06. Und: Q. Steinbart, Zur Weiterführung der Schulreform in Preußen, und Die Durchführung der preußischen Schulreform in ganz Deutschland. Zwei Vorträge gehalten in der Delegiertenversammlung des Allgemeinen Deutschen Realschulmännervereins zu Darmstadt. Duisburg 1906.

Schulwesens beschäftigt. In ihrem Auftrag hat eine Kommission unter dem Vorsitz von Prof. Klein-Göttingen ausgeführte Entwürfe für eine Neugestaltung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts an allen Formen unseres höheren Schulwesens ausgearbeitet. Es handelt sich dabei sowohl um Erweiterung als um innere Neubildung des Unterrichts. Diese Arbeiten verdienen schon durch ihr bloßes Dasein Anerkennung; es war nicht zum Vorteil der Sache, daß die freie Mitarbeit von Männern, die außerhalb der Schulverwaltung stehen, auf diesem Gebiet des Unterrichts so viel länger, als auf dem philologischen sich zurückgehalten hat. Prof. Klein in Göttingen hat sich ein nicht geringes Verdienst dadurch erworben, daß er Sachverständige von den Hochschulen, von den Mittelschulen und aus dem praktischen Leben zu gemeinsamer Beratung und Beschlußfassung zusammengeführt hat. Es kann den Räten des Ministeriums nur erwünscht sein, daß sie so kundigen Beirats nun auch auf diesem Gebiet sich zu erfreuen haben; in der Tat haben die Bestrebungen der Gesellschaft von der Verwaltung jedes Entgegenkommen gefunden.

Meine Absicht im folgenden ist nicht, auf das Einzelne dieser Vorschläge und Lehrpläne einzugehen; weder meine Kenntnis der in Betracht kommenden Wissenschaften, noch meine Einsicht in das in der Schule Mögliche und Erreichbare ist hierfür ausreichend.*) Dagegen möchte ich auf die allgemeine, schulpolitische Seite der Sache mit ein paar Bemerkungen eingehen, um verhüten zu helfen, daß die Bewegung auf ein falsches Geleise kommt.

Die allgemeine Anschauung, von der die Kommission sich hat leiten lassen, ist die: daß der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht in unserem höheren Schulwesen nicht die Geltung habe, die ihm bei der Bedeutung dieser Wissenschaften für das moderne Leben zukomme. Im besonderen hätten die Naturwissenschaften noch nicht die Stellung, die ihrer Bedeutung für die Gesamtbildung der Gegenwart und ihrer Wichtigkeit für das praktische Leben entspreche.

Diese Anschauung teile ich durchaus. Der gegenwärtige Zustand ist unbefriedigend; er ist die Folge davon, daß wir ein volles Jahrhundert reinen Philologenregiments in der Schule hinter uns haben; ihm verdanken wir in Preußen das ungeheure Übergewicht philologisch gerichteter Lehranstalten, der klassischen Gymnasien über die Realanstalten, sowohl der Zahl als der Geltung nach. Unter dem Hochdruck der Verwaltung wurden überall, an möglichen und unmöglichen Orten, klassische Gymnasien oder wenigstens Progymnasien errichtet und aus Realanstalten umgewandelt; und den Schülern der Realanstalten wurden überall die Pforten zu wissenschaftlichen Studien und zu höheren Berufsstellungen nach Möglichkeit verschlossen gehalten, nicht ohne die Zustimmung der gelehrten Berufsstände selbst, die sich des Zugangs aus minder gewerteten Schulen „im Interesse der Standesehre“ zu erwehren trachteten.

Der zweite Schaden ist durch die jüngste Reform endlich gebessert: der klassischen Bildung ist die moderne Bildung, wie sie auf den Realanstalten erworben wird, durch offizielle Erklärung als gleichwertig zur Seite gestellt, mit der praktischen Konsequenz, daß den Abiturienten aller drei Formen des Gymnasiums der Zugang

*) Eine sehr beachtenswerte fachmännische Besprechung des Berichtes der Unterrichtskommission befindet sich in der „Zeitschrift für lateinlose Schulen“ 18. Jahrg. Heft 2. Ihr Verfasser ist Professor A. Tiebe, Stettin. Mtth.

zu allen Studien auf der Hochschule, das theologische ausgenommen, eröffnet worden ist oder in kurzem eröffnet werden wird.

Schwerer ist der erste Schaden zu heilen: die übergroße Zahl der klassischen Anstalten. Eine plötzliche Umwandlung ist nicht möglich. Und so bleibt in weitem Umfang nach wie vor der zwar nicht mehr rechtliche, aber tatsächliche Zwang, mit Verzicht auf die ausgiebigere mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung der Realanstalten die Vorbildung für die wissenschaftlichen und technischen Studien auf klassischen Anstalten zu suchen. Steinbart gibt in seinem ersten Vortrag eine Übersicht über den Bestand. Von den 474 Vollanstalten in Preußen sind gegenwärtig 320 Gymnasien, 110 Realgymnasien, 44 Oberrealschulen. Diese Anstalten verteilen sich auf 284 Städte; unter diesen haben 190 nur ein klassisches Gymnasium. Damit ist gegeben, daß hier tatsächlich noch das Gymnasialmonopol herrscht; und mit Recht macht Steinbart darauf aufmerksam, daß dieser Zwang sich noch weiter erstreckt: Offiziere und Beamte müssen jederzeit damit rechnen, in eine Stadt versetzt zu werden, wo nur ein Gymnasium ist; sie können also, auch wenn sie im Augenblick die Wahl haben, kaum umhin dem Gymnasium den Vorzug zu geben.

Dies ist das große Hemmnis für die Ausbreitung einer mehr realistischen Bildung. Hierdurch wird die große Mehrzahl derer, die überhaupt eine höhere Schule besuchen, auf das klassische Gymnasium genötigt und zur Erlernung der beiden alten Sprachen, und sei es nur ihrer Elemente bis in die III oder U II gezwungen, so sehr vielleicht Begabung und Neigung widersprechen.*) Und hier sollte demnach der Angriff einsetzen: Verminderung der klassischen Gymnasien durch allmähliche Umwandlung in Realanstalten, was tatsächlich vielfach nur Rückverwandlung in die ursprüngliche Form der Anstalt wäre; mindestens aber und zunächst: Durchführung von realistischen Parallelkursen neben den klassischen; es würde damit der Bevölkerung Gelegenheit gegeben, selbst für den einen oder andern Kursus sich zu entscheiden.

Statt dessen zeigt die Gesellschaft der Naturforscher und Ärzte oder also ihre Kommission eine Neigung, den Angriff auf einen andern Punkt zu richten: auf den Lehrplan der klassischen Gymnasien. Es wird „eine klaffende Lücke in der naturwissenschaftlichen Gymnasialbildung (Ausfall des biologischen Unterrichts auf der Oberstufe) laut betont“ und „die Einführung des biologischen und chemischen Unterrichts auch in den oberen Klassen des Gymnasiums mit aller Entschiedenheit gefordert“. Ferner aber wird für die Physik auf der Oberstufe eine Erhöhung der Stundenzahl auf drei verlangt, mit wahlfreien Übungsstunden, und auf der Unterstufe (O III, U II) auf zwei Stunden. Daß das Mehr von Stunden auf Kosten des altsprachlichen Unterrichts beschafft werden müßte, ist offenbar die Ansicht der Kommission; „indessen hat sie von der Formulierung besonderer Vorschläge abgesehen, sie beschränkt sich darauf, diesen durch die geschichtliche Eigenart des Gymnasiums bedingten Mangel als einen argen Mißstand offen zu kennzeichnen“.

Das ist nach meiner Überzeugung ein falscher und ungangbarer Weg. Die innere „Realisierung“ des Lehrplans der Gymnasien würde auf das Geleise zurück-

*) Vgl. S. 3 dieser Monatschrift. — Ich bemerke, daß die beiden Aufsätze ganz unabhängig voneinander geschrieben sind. Mtth.

führen, aus dem wir meinten, durch die Reform von 1901 eben glücklich herausgebogen zu sein, auf die „Einheitsschule", die allen alles bietet. Die Kommission hat selbst ein Gefühl davon; sie erklärt, daß „eine gründliche naturwissenschaftliche Bildung auch für die Abiturienten der Gymnasien im höchsten Grade notwendig sei, jedenfalls so lange die humanistischen Anstalten die realistischen an Zahl in so hohem Maße übertreffen". Also wenn die Zahl der Gymnasien auf einen bescheideneren Bestand herabgegangen wäre, dann ließe sich der alte Lehrplan am Ende dulden? Freilich mit Freude würde die Kommission die Sache auch dann wohl nicht sehen; denn die „klaffende Lücke in der Bildung" bliebe ja auch dann vorhanden.

Das Bildungsideal der Kommission scheint sich hiernach von dem alten Vexierbild, das uns so lange in die Irre geführt hat, nicht allzuweit zu entfernen, dem Vexierbild der Universalbildung Johannes Schulzes: der Abiturient des Gymnasiums in allen Sätteln gleich gerecht, für historische und für naturwissenschaftliche Studien gleichmäßig vorgebildet. Jedenfalls wird der Begriff der „allgemeinen Bildung" öfters ins Treffen geführt, um daraus die Notwendigkeit der Ausdehnung und Steigerung des naturwissenschaftlichen Unterrichts abzuleiten. Durch eine Stundenplanarithmetik wird das unbillige Übergewicht, das der fremdsprachliche Unterricht habe, dargestellt und die Forderung eines Ausgleichs begründet: „es muß dem fremdsprachlichen Unterricht möglich sein, auch in einer verringerten, dabei gegenüber den exakten Fächern immer noch reichlich, ja zum Teil sehr reichlich bemessenen Zeit seine Bildungsaufgabe zu lösen". Diese Forderung zu erheben nötigt Umfang und Schwierigkeit des Stoffs, aber auch die Rücksicht auf die Lehrer, „weil nur so den Vertretern der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen die Möglichkeit gewährt werden kann, mit ihrer vollen Persönlichkeit auf die Schüler einzuwirken" (S. 27). Als die eigentliche „Zukunftsreformschule" erscheint aber die sechsklassige Realschule als allgemeiner und gleicher Unterbau, auf den dann die verschiedenen Formen des Obergymnasiums aufzusetzen wären, darunter auch das Gymnasium mit den beiden alten Sprachen; sie müßten dann freilich in drei Jahren absolviert werden, hätten dabei aber, wie ausdrücklich versichert wird, die „volle Bildungsaufgabe" des jetzigen, so viel längeren Kursus festzuhalten (S. 30); welche Versicherung mit einigen tröstlichen Hinweisungen auf günstige Umstände begleitet wird.

Solange sich die Gedanken der „Naturforscher und Ärzte" in dieser Richtung bewegen, müssen sie den härtesten Widerspruch der Vertreter des klassischen Unterrichts hervorrufen. Denn darüber wird sich niemand täuschen lassen, daß man in drei Jahren schulmäßigen Unterrichts in den beiden alten Sprachen es nicht dahin bringen kann, daß die Schüler in einigem Umfang antike Literaturwerke selbständig lesen. Will man den klassischen Unterricht so beschränken, so heißt das nichts anderes, als ihn erst unfruchtbar machen, um ihn dann abzuschaffen: avilir, puis détruir. Soll er überhaupt bleiben, so darf ihm der zur Entfaltung seiner Kraft notwendige Raum nicht verkürzt werden. Das Frankfurter Reformgymnasium halte ich für eine mögliche Form des Gymnasiums, diese „Zukunftsreformschule", d. h. das aufgesetzte Gymnasium, ist es auf keine Weise.

Und mit den Vertretern des klassischen Unterrichts werden alle diejenigen gemeinsame Sache machen, die den Wert oder vielmehr die Unentbehrlichkeit

einer sicheren Grundlegung für eine vertiefte historische Bildung anerkennen. Es bleibt bei dem, was tausendmal gesagt ist: daß die Wurzeln unseres gesamten Geisteslebens in der antiken Kultur liegen, und daß wir darum denen, deren Studium wesentlich das geschichtliche Leben zum Gegenstand hat, den unmittelbaren Verkehr mit dem Altertum, vor allem mit seinem Schrifttum, möglich machen müssen; das kann aber nur geschehen durch Vertrautwerden mit ihren Sprachen. Die alten Sprachen aber haben eine herrische Natur, sie lassen sich nicht mit ein paar Stunden am Rande des Obergymnasiums abfinden. Sie nehmen Zeit und Fleiß und Interesse des jungen Mannes so in Anspruch, daß er nicht daneben auch für ein anderes, ganz heterogenes Fach, wie das der exakten Wissenschaften, ein gleiches Maß von Fleiß und freier Teilnahme aufzubieten imstande ist. Wenigstens wird das die Regel sein: eine gewisse Einseitigkeit ist das Natürliche, nicht Allseitigkeit, nicht das „gleichschwebende Interesse" der Herbertianer. Auf eine Schulstunde mehr oder minder kommt es am Ende nicht an; aber leben muß der Primaner in der Welt des Altertums, wenn dabei für seine geistige Bildung etwas gewonnen sein soll.

Also, soll das Gymnasium bleiben, und wir können es nicht überhaupt entbehren, so darf es eine wesentliche Verkürzung des klassischen zugunsten des naturwissenschaftlichen Unterrichts nicht erfahren. Eine Verminderung der Zahl der Gymnasien können wir ohne Schaden ertragen, nicht aber eine Vernichtung der Form überhaupt, wie sie durch das „Zukunftsreformgymnasium" herbeigeführt würde.

Wie kommt es, daß die „Naturforscher und Ärzte", trotz der Anerkennung, die für die Reform von 1901 gelegentlich geäußert wird, dennoch alsbald an ihren Grundlagen zu rütteln beginnen? Warum richten sie ihren Angriff auf die Form des Gymnasiums, statt auf die zu große Zahl? Ist es Mangel an Verständnis für die Bedingungen seiner Wirksamkeit, Mangel an Einsicht in das langsame Wachstum historischer Bildung? Was würden sie sagen, wenn der Vorschlag gemacht würde, den Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaft auf die drei Jahre des Obergymnasiums zu beschränken? Würden sie ihn nicht für einen schlechten Scherz erklären?

Oder ist ein anderes im Spiel: die politische Erwägung, daß es leichter ist, eine „Modernisierung" des Lehrplans des Gymnasiums als die Umwandlung einzelner Anstalten in Realanstalten durchzusetzen? — In der Tat, die Überführung bestehender Gymnasien in eine realistische Form wird vielfach auf harten Widerstand stoßen; Anhänglichkeit an die alten Sprachen, Alter und soziale Vornehmheit des Gymnasiums, Interesse der „Honoratioren", im besonderen der Beamten und Geistlichen an dieser Form, Schwierigkeit und Kosten des Übergangs, Gewohnheit und Trägheit, sie werden zusammen oft ein schwer zu überwindendes Hemmnis bilden auch da, wo an sich eine Realanstalt den wirklichen Bedürfnissen besser entspräche. Demgegenüber sieht es so viel leichter und einfacher aus, durch eine Änderung des Lehrplans der Gymnasien das Ziel zu erreichen: sie ist durch einen Federstrich in Berlin gemacht.

So scheint es. Und doch, jener Weg ist in Wahrheit der allein gangbare; der andere führte direkt in den Schulkrieg zurück, den wir durch die Reform von 1901 endlich abgeschlossen zu haben meinten. Sollte es gelingen, die Lehrordnung des

klassischen Gymnasiums in der beabsichtigten Richtung umzugestalten, so würde alsbald die stärkste Reaktion dagegen sich erheben, und zwar eine, nach Abschaffung des Gymnasialmonopols, durchaus berechtigte und darum siegreiche Reaktion. Wir kämen aus dem Zeitalter der Umwälzungen nicht heraus.

Die Mathematiker und Naturforscher sollten sich hüten vor dem Fehler, den die Philologen gemacht haben. Diese schlugen in der Zeit des neuhumanistischen Enthusiasmus den verhängnisvollen Weg ein, das was ihnen als das Höchste und Wertvollste menschlicher Bildung erschien, durch den Zwang aufgenötigter Schulordnungen allen aufzudrängen: gegen das Gute und Schöne kann und darf und wird sich doch niemand sträuben! Und der Erfolg? Haß gegen die philologischen Schulpotentaten und Widerwille gegen die alten Sprachen, wie sie seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts allmählich zum Sturmwind sich erhoben haben. Würden jetzt die exakten Wissenschaften unter der Gunst der Zeitumstände allen unsern höheren Schulen und ihren Schülern durch Befehl von oben in ähnlicher Weise als das eigentliche Hauptstück menschlicher Bildung aufgedrängt, so würde die Folge keine andere sein. Man muß anerkennen, es gibt Geister, denen die Mathematik nicht eingeht und denen die Naturwissenschaften nichts sagen: der Versuch, sie ihnen durch fortgesetzten Schulzwang beizubringen, würde dieselbe krankhafte Verstimmung hervorbringen, die bei andern der Zwang zum lateinischen Aufsatz hervorbrachte. Daß wir mit dieser Verschiedenheit der Natur endlich zu rechnen und Freiheit zu gewähren gelernt hätten, das, meinten wir, sei der erfreuliche Umschwung, der mit dem Anfang dieses Jahrhunderts bei unserer Schulverwaltung und in unserem Schulwesen Platz gegriffen habe. Die Exakten sollten sich hüten, die eben gewonnene Freiheit alsbald in einen Zwang zu ihren Gunsten umzukehren. Haben sie Zutrauen zu ihrer Sache, zu der Sache, die sie für die gute halten, so brauchen sie ja nicht den Zwang, so müssen sie auch Vertrauen zur Freiheit haben und können die Entscheidung über den Schulkursus ruhig den Eltern und den Schülern selber in die Hand geben. Sie hätten dann nur für eines zu sorgen: daß wirkliche Freiheit der Wahl, so weit als möglich, allen gegeben werde.

Der Weg hierzu aber wäre: zunächst auf die Benutzung der von der Schulverwaltung angebotenen größeren Bewegungsfreiheit auf der Oberstufe zu dringen, in dem Sinne, daß auch auf den Gymnasien für Mathematik und Naturwissenschaft besonders begabte Schüler Gelegenheit und Freiheit erhielten, ihrem Hauptinteresse nachzugehen. Freiere und freigewählte Arbeit in einer Selekta würde mehr für die Ausbreitung naturwissenschaftlicher Bildung leisten, als ein allen ohne Unterschied aufgenötigtes Durchschnittsmaß. Und ergäbe es sich, daß eine ansehnliche Zahl diesen Weg vorzöge, dann würde die Errichtung realistischer Parallelklassen ins Auge zu fassen sein; und wenn dauernd die Mehrzahl sich diesem Studiengang zuwendete, dann würde die Umwandlung sich von selbst vollziehen. Das wäre ehrliches Spiel, und seiner Forderung sich zu unterwerfen würden auch die Anhänger des Alten sich nicht weigern können, ohne sich dem Vorwurf auszusetzen: sie hätten zu ihrer Sache selbst nicht das Vertrauen, daß sie sich durch eigene Kraft zu erhalten vermöge.

Freilich, es ist langwieriger, auf diese Weise den Sieg zu erringen, als durch einen Handstreich mit der Änderung des Lehrplans. Aber der ehrlich durch Über-

zeugung gewonnene Sieg verspricht allein dauernde Herrschaft. Die Nächstbeteiligten selbst sollen entscheiden, nicht ein durch philologische oder naturwissenschaftliche Vormundschaft erlassener Lehrplan.

Oder ist für die „Realisten" keine Hoffnung auf den Sieg in dieser Form? Fast scheinen sie selbst es zu bezweifeln; es wird mit einem Anflug von Mißmut darauf hingewiesen, „daß die Gymnasien in den letzten Jahren durchaus nicht einen Rückgang, sondern im Gegenteil einen erheblichen Zuwachs erfahren haben". Demgegenüber kann man aber auf das sehr viel raschere Wachstum der Realanstalten hinweisen. Das Statistische Jahrbuch für höhere Schulen (B. G. Teubner) zeigt folgendes Bild des Wachstums der einzelnen Formen:

	1904	1905	
Gymnasien	303	314 + 12	in der Entwicklung begriffen
Realgymnasien . . .	79	84 + 32	„ „ „ „
Oberrealschulen . . .	38	40 + 14	„ „ „ „
Progymnasien . . .	53	45 + 6	„ „ „ „
Realprogymnasien . .	22	29 + 16	„ „ „ „
Realschulen	137	144 + 51	„ „ „ „

Man sieht, die gymnasiale Form zeigt ein Wachstum um 3 Anstalten (359 Gymnasien und Progymnasien gegen 356 im Vorjahr); dagegen beträgt das Wachstum der realgymnasialen Form 11 (5 Vollanstalten und 6 Realprogymnasien), das der realen 9 (2 Oberrealschulen und 7 Realschulen). Noch deutlicher spricht die Zahl der in der Entwicklung befindlichen Anstalten: den 12 Gymnasien und 6 Progymnasien stehen 32 Realgymnasien und 16 Realprogymnasien, 14 Oberrealschulen und 51 Realschulen gegenüber. Hierin kommt erst der Anstoß, den die Reform von 1901 der Entwicklung des höheren Schulwesens gegeben hat, zum Ausdruck. Im besonderen fällt das starke Wachstum der realgymnasialen Form ins Auge, derselben Form, der die Dezemberkonferenz von 1890 die Lebensfähigkeit absprach; man sieht jetzt, daß ihr zum Gedeihen nichts fehlte als die Berechtigungen. Nach Steinbart ist inzwischen die Zahl dieser Anstalten noch rasch weiter gestiegen: er zählt in seinem ersten Vortrag schon 136 Realgymnasien einzeln auf, die in der Entwicklung begriffenen eingeschlossen, darunter 15 Neugründungen allein in den Vororten um Berlin.*)

---

*) Auch die Zunahme der Schülerzahl zeigt das größere Wachstum der realistischen Seite: Ostern 1901 hatten die gymnasialen Anstalten 96 321, die realgymnasialen 22 962, die realen 44 774. Ostern 1904 waren die Ziffern 100 129 (+ 3808), 28 176 (+ 5214), 53 866 (+ 9092). Und dasselbe geht aus der Universitätsstatistik hervor. Nach J. Conrad (Jahrb. für Nationalökonomie und Statistik, Jahrg. 1906, S. 441) ist der Anteil der Gymnasialabiturienten an der Gesamtzahl der Studierenden in raschem Sinken (1901/03: 74,2 %, 1905/06 nur noch 66,9 %), dagegen der der Realabiturienten in entsprechendem Steigen: 1901/03: 8,2 %, 1905/06: 9,5 %, während er 1891/95 erst 4,7 betrug. Ich bemerke noch, daß auch Conrad den Weg widerrät, den die Naturforscher und Ärzte einschlagen wollen: „Anstatt die Zahl der Gymnasien einzuschränken, oder ihnen Realschulen oder Realklassen zur Seite zu stellen, hat man versucht, sie den Bedürfnissen der praktischen Berufszweige anzupassen. Man hat ihnen alle möglichen Wissenszweige aufgepackt, z. B. die Naturwissenschaften. Ja, man ging noch einen Schritt weiter und legte ihnen die gleiche Bedeutung in der

Angesichts solcher Zunahme der Realanstalten haben die Reformer der Gesellschaft, wie mir scheint, keine Ursache, diesen Weg der Durchführung ihrer Forderung für ungangbar zu halten. Nach so kurzer Wirksamkeit der neuen Ordnung ist der Zuwachs, den sie der realistischen Seite gebracht hat, geradezu erstaunlich. Umwandlungen gymnasialer in Realanstalten haben bisher freilich nur in sehr bescheidenem Umfang stattgefunden; ein paar Progymnasien haben sich in Realgymnasien verwandelt. Die Gymnasien werden auch in der Folge starken Widerstand leisten, namentlich da, wo sie durch ein höheres Alter geschützt sind: eine Anstalt mit ruhmvoller Geschichte werden Stadt oder Staat nicht leicht in eine andere Form überzuführen sich entschließen. Dennoch zweifle ich nicht daran, daß die Zeit kommen wird, welche die Überproduktion an klassischen Gymnasien, wie sie namentlich in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts stattgefunden hat, zu einem Teil wieder rückgängig machen wird. Das Jahr 2000 wird, meiner Überzeugung nach, nicht mehr 314 klassische Gymnasien und 45 Progymnasien im Lande für notwendig erachten.

Damit ist aber, das möchte ich zum Schluß nochmals betonen, nicht gesagt, daß das höhere Schulwesen seinen „humanistischen" Charakter abstreifen wird. Das wird meines Erachtens niemals geschehen: auch die Realanstalten sind in erster Linie „humanistische" Bildungsanstalten und werden es bleiben. Die „allgemeine Bildung" kann und wird sich niemals in der Hauptsache auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht aufbauen, wie ich das einmal vor Jahren in einem Vortrag näher ausgeführt habe.*) Der Mensch ist vor allem und zuerst ein „geschichtliches Lebewesen" und eben hierdurch von den bloß animalischen Lebewesen charakterisch unterschieden. Und darum wird die Bildung der Jugend, die Formung des innern Menschen, in erster Linie immer durch Einführung in das geschichtliche Leben geschehen müssen: in den niederen Schulen wird die Hineinstellung in das geistig-sittliche Leben der eigenen Nation die große Aufgabe sein; in den höheren Schulen wird als eine wichtige Aufgabe die Erlernung fremder Sprachen dazu kommen, um den Blick auf die internationalen Beziehungen, die Beziehungen unseres Volkes zu dem ganzen Kulturkreis, dem es angehört, einzustellen. Das Eigenleben der Nation als einen Ausschnitt aus dem geschichtlichen Gesamtleben der Menschheit begreifen, das wäre ja wohl der eigentlichste Gewinn, den uns der Unterricht in fremden Sprachen und Literaturen bringen soll. Und daß in dieser Absicht die alten Sprachen unersetzlich sind, sollte man anzuerkennen sich nicht weigern: die Wurzeln des geschichtlichen Lebens der ganzen christlich-europäischen Kulturwelt liegen im klassischen Altertum. Und damit wäre denn auch gegeben, was von der oben erwähnten Forderung zu halten ist: daß auch die mathematischen und naturwissenschaftlichen Lehrer „mit ihrer vollen Persönlichkeit" auf die Schüler einzuwirken ein Recht hätten und darum die Aus-

---

Schlußprüfung bei und nötigte damit die Schüler, auf Nebenzweige, für die sie keine Begabung und kein Interesse besitzen, unverhältnismäßig viel Zeit und Muse zu verwenden, die besser auf die Hauptfächer konzentriert worden wäre." Daher der Mißmut bei Lehrern und Schülern. „Man sollte der Verschiedenheit der Begabung, der Interessen und späteren Ziele mehr Rechnung tragen."

*) Das Realgymnasium und die humanistische Bildung (1889).

dehnung ihres Unterrichtsfachs durchsetzen müßten. So löblich das Vorhaben ist und so bedeutsam die Einwirkung einer tüchtigen Persönlichkeit auch in diesen Fächern sein kann, so sollte man sich darüber doch keiner Täuschung hingeben, daß der sprachlich-literarische Unterricht es dem Lehrer leichter macht, an die Seele seiner Schüler heranzukommen. Und man wird weiter anerkennen müssen, daß neben dem deutschen der griechische Unterricht am unmittelbarsten geeignet ist, den Kontakt der Seelen auszulösen, mehr als der lateinische, mehr auch als der neusprachliche Unterricht. Wem die Griechen, sei es Homer oder die Tragödie, Plato oder Thucydides, oder das Neue Testament, ein Stück eigenen Lebens geworden sind, ein Erlebnis, wodurch er sich selber das Leben deutet, der hat in der Lektüre dieser Schriften unvergleichliche Gelegenheit, auf Gedankenrichtung und Gesinnung seiner Schüler einzuwirken. Darauf beruht zuletzt die Selbsterhaltungskraft des klassischen Gymnasiums. Mathematik aber und Naturwissenschaft stehen zu peripherisch zum innersten Leben des Menschen, als daß sie in dieser Absicht jemals mit den Geisteswissenschaften wetteifern könnten; der Schüler kann große Freude an ihnen haben, er kann mit Leidenschaft sammeln und untersuchen und Aufgaben lösen, er kann leidenschaftlich gern selbst bloße Rechenaufgaben lösen; aber für seine Seele gewinnt er dabei nicht eigentlich an Gehalt und Form.

Und darum wird es dabei bleiben: in jeder Schule, die auf Bildung des persönlichen Wesens, und nicht auf bloß technische Fertigkeit ausgeht, wird der „humanistische“ Unterricht den Grundton angeben. Er kann nicht durch den „realistischen“ Unterricht aus dieser Stellung verdrängt werden. „Das eigentliche Studium des Menschen bleibt der Mensch“, dies Wort wird zu allen Zeiten seine Gültigkeit behalten. Mögen die Naturwissenschaften weiter wachsen und an Bedeutung für die Weltanschauung und für das wirtschaftliche Leben gewinnen, so viel sie wollen, sie werden für die Bildung der menschlichen Persönlichkeit niemals in die erste Stelle einrücken.

Steglitz. Friedrich Paulsen.

Ein klassisches Lesebuch für reale Lehranstalten.*)

Die lange Zeit oft erbitterten Kampfes, den die Oberrealschule um die Anerkennung der Gleichwertigkeit der von ihr vermittelten Bildung mit der des Gymnasiums geführt hat, ist für erstere Schule nicht ohne Nutzen gewesen. Unablässig ist in dieser Zeit an dem weiteren inneren Ausbau dieser Anstalt gearbeitet worden, und wenn nun, nach erlangter Gleichberechtigung, die Oberreal-

*) Klassisches Lesebuch. Eine Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Griechen und Römer in Übersetzungen ihrer Klassiker von Professor Dr. Heinrich Wolf, Düsseldorf. Weißenfels 1906. Verlag von R. Schirdewahn. gr. 8°. III u. 432 S. I. Teil: Homers Ilias und Odyssee nebst einigen Proben aus der lyrischen und dramatischen Dichtung der Griechen. 200 S. geb. 2 M. II. Teil: Griechische Geschichtsschreiber und Philosophen etc. und römische Schriftsteller. 232 S. geb. 2,50 M. Beide Bände zusammen als Geschenkband (Literaturdenkmäler des klassischen Altertums) 5 M.

schule mit den Schwesteranstalten den Wettlauf zur Erreichung des ihnen gemeinsam gesteckten Zieles unternimmt, so darf man wohl hoffen, daß sie sich in diesem edlen Kampfe als ebenbürtig erweisen wird. Daß die Vertreter der Oberrealschule, wenn sie auch meinen dieses Ziel auf anderen als den bisher begangenen Wegen erreichen zu können, doch auch ihrerseits den hohen Wert der im Studium der Alten liegenden Bildungsstoffe auch für ihre Schüler nicht verkennen, geht aus allen ihren Verhandlungen hervor. Auf den Versammlungen des Vereins zur Förderung des lateinlosen Schulwesens und in zahlreichen Aufsätzen der verschiedenen Zeitschriften wird immer wieder die Frage aufgeworfen: Was kann und muß die Oberrealschule tun, um, ohne ihrer Eigenart zu schaden, doch den Zusammenhang mit dem klassischen Altertum nicht zu verlieren? Zwar hat es auch nicht an Vertretern der Ansicht gefehlt, die Oberrealschule bedürfe solcher Studien nicht, ja sie seien sogar ihrem innersten Wesen zuwider, weshalb das Studium des Altertums ganz aus ihrem Lehrplane auszuscheiden habe.*) Sogar den Unterricht in alter Geschichte in Quarta hat man aus dem Lehrplane wenigstens der Realschule streichen wollen.**)

Solche Stimmen sind aber vereinzelt geblieben und haben von verschiedenen Seiten auch in dieser Monatschrift wiederholt kräftige Zurückweisung erfahren. Heute dürfte es wohl allgemein anerkannt sein, daß auch auf der Oberrealschule die Beschäftigung mit dem Altertume nicht vernachlässigt werden darf, damit auch ihre Schüler, wenn sie mit dem Reifezeugnis entlassen werden, den innigen Zusammenhang der modernen Kultur mit der antiken klar erkannt haben. „Die Verbindung unserer Kultur mit dem klassischen Altertume", sagt Matthias in dem Geleitworte zum zweiten Bande dieser Monatschrift, „die unserer klassischen Dichtung ihr reizvolles Gepräge und ihre dauernde Wirkung verliehen hat, darf nicht zerrissen werden, die wahrhaft humanistische Bildung muß allen unseren höheren Lehranstalten in Fleisch und Blut übergehen". Auch für die Oberrealschulen stellen die Lehrpläne die Forderung auf, die Fähigkeit zum Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit zu entwickeln. Bei den eingehenden Erörterungen, die diese Frage in den letzten Jahren erfahren hat, wird übereinstimmend darauf hingewiesen, daß vor allem der Unterricht in der alten Geschichte und im Deutschen zusammenwirken müssen, um unseren Schülern ein tieferes Verständnis der antiken Welt beizubringen. Lambeck und Knabe***) schlagen hierfür die Lektüre von Übersetzungen griechischer und römischer Schriftsteller in den oberen Klassen vor. Auch Hemme weist in der Vorrede zu seinem Büchlein: Was muß der Gebildete vom Griechischen wissen? auf den Nutzen einer Chrestomathie in guter Übersetzung hin. So kommt also Heinrich Wolf, der durch seine für die Schule bearbeiteten Kommentare zur Ilias und Odyssee sowie seine Einführung in die Sagenwelt des klassischen Altertums als ein gründlicher Kenner der Alten bekannt

*) Monatschrift, Jahrgang II, S. 624.

**) Monatschrift, Jahrgang I, S. 160 ff.

***) Siehe Monatschrift I, S. 92 u. 609 ff. und Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 15. Jahrgang, S. 109 ff.; ferner Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 14. Jahrgang, S. 205 und 16. Jahrgang, S. 75.

ist, mit der Herausgabe seines klassischen Lesebuches einem vielseitig anerkannten Bedürfnisse entgegen.

Das ganze Werk zerfällt in zwei voneinander getrennt herausgegebene Bände, von denen Teil I (Ilias und Odyssee) für die Obertertia, Teil II für die oberen Klassen bestimmt ist. Die einleitenden Abhandlungen über „die räumliche Ausdehnung der altgriechischen Kultur" und „die Religion als die Quelle alles geistigen Lebens der Griechen" sowie die im Anhange zum ersten Teile befindlichen Abschnitte über die griechische Lyrik und das Drama gehören inhaltlich in den zweiten Band, da sie über das Verständnis von Obertertianern hinausgehen. Die Ausgabe der Ilias und Odyssee bietet wie die meisten derartigen Schulausgaben in Anlehnung an die Vossische Übersetzung eine Auswahl aus den Homerischen Epen, wobei der Inhalt der ausgelassenen Abschnitte kurz angedeutet ist, so daß die Schüler einen Überblick über die ganze Dichtung erhalten. Daß dabei gelegentlich etwas fehlt, was dem einen oder andern wichtig erscheint, wird sich bei solchen Ausgaben nicht vermeiden lassen. Dafür findet er wieder Ersatz in anderen ausführlicher behandelten Partien. So hat Wolf z. B. die Thersitesszene sowie die Beschreibung von Achilles' Schild aufgenommen, die in manchen Schulausgaben fehlen. Der Anhang von Teil I enthält ein alphabetisch geordnetes Register aller in den Epen vorkommenden mythologischen, geschichtlichen und geographischen Namen nebst kurzen Erläuterungen, was dieser Ausgabe einen besonderen Wert verleiht. Auch die beigegebene Übersichtskarte über die griechischen Besitzungen an den Küsten des mittelländischen Meeres wird sich im Unterrichte als recht nützlich erweisen. Um der Ermüdung der Augen bei der Lektüre vorzubeugen, wäre für eine spätere Ausgabe wohl etwas weiterer Druck- und häufigere Kapitelüberschriften zu empfehlen.

Der den Schluß vom ersten Bande bildende Abschnitt über die Lyrik und das Drama (36 Seiten) bringt neben kurzen Biographien von Äschylos, Sophokles, Euripides, Aristophanes u. a. einen Überblick über die Geschichte jener Dichtungsarten, das Notwendigste aus der Metrik, eine Abhandlung über die Bedeutung der religiösen Volksfeste im Altertum und als Hauptsache Proben aus der griechischen Lyrik (Tyrtäos, Solon, Simonides von Keos, Epigramme) und dem Drama. (Äschylos' Perser, Sophokles' König Ödipus, Euripides.) Ist dieser Anhang auch im wesentlichen für die Oberklassen bestimmt, wie schon oben hervorgehoben wurde, so mag doch auch der Lehrer in Obertertia hin und wieder Gelegenheit finden, das eine oder andere auch für den Unterricht auf dieser Stufe zu verwerten, um so mehr als kurze Belehrungen über die Poetik zum Pensum dieser Klasse gehören und in der Untersekunda mit der Lektüre des Dramas begonnen wird.

Der die eigentliche Bedeutung des Werkes ausmachende zweite Band beschäftigt sich in seinem ersten Teile, wie schon der Titel angibt, mit griechischen Geschichtsschreibern, Philosophen etc., im zweiten Teile mit römischen Prosaikern und Dichtern. Bevor der Schriftsteller selbst zu Worte kommt, wird von ihm ein kurzes Lebensbild entworfen und seine Bedeutung hervorgehoben. Indem der Verfasser so bei dem Schüler das Interesse an dem Inhalt des Schriftwerkes sich mit dem für den Autor verbinden läßt, bietet er einen hübschen Überblick über die Entwicklung der griechischen und römischen Kultur- und Literaturgeschichte.

Die griechischen und römischen Historikern entnommenen Proben sind vor allem für die Vertiefung des Geschichtsunterrichtes auf der Obersekunda bestimmt, während die Abschnitte aus der Philosophie und Poesie den deutschen Unterricht in Prima wirksam unterstützen können. Bei der Auswahl der Stücke aus der griechischen Geschichte ist für den Verfasser der Gedanke bestimmend gewesen, den Freiheitssinn der Griechen deutlich vor Augen zu führen, zu zeigen, wie dieser Freiheitssinn die Griechen zu Großem begeistert hat, wie er aber auch die Ursache des Verfalls und der Entartung gewesen ist. Von den zahlreichen Proben greife ich einige heraus: Herodot: Die beste Regierungsform, Kriegsrat des Xerxes, Die Athener sind die wahren Retter Griechenlands; Thucydides: Charakteristik des Themistokles, Die Leichenrede des Perikles, Furchtbare Folgen der inneren Parteikämpfe in den hellenischen Staaten; Xenophon: Der Prozeß gegen die athenischen Feldherren nach der Seeschlacht bei den Arginusen, Herakles am Scheidewege; Demosthenes: Abschnitte aus der ersten Philippischen Rede usw.

Der Abschnitt über die griechische Philosophie beginnt mit der Erklärung des Wortes Philosophie und der geschichtlichen Entwicklung der philosophischen Grundbegriffe. Nach kurzen Angaben über die großen Philosophen und philosophischen Schulen und einer knappen Darlegung ihrer Lehren folgen Auszüge aus Platos Menon und Phädon (Letztes Gespräch des Sokrates) sowie aus Aristoteles' Politik (Begriff des Staates, Verfassungsformen, der beste Staat) und Poetik. Da uns in diesem Teile die Entwicklung der griechischen Philosophie in ihren Hauptvertretern, wenn auch nur in kurzen Umrissen, vorgeführt wird, wobei die Schüler ein Bild davon bekommen, welche Fülle von Fragen und Problemen die Menschheit schon vor mehr als zweitausend Jahren beschäftigte so dürfte das Buch auch in dem in letzter Zeit so lebhaft erörterten Unterrichte in philosophischer Propädeutik sich als recht nützlich erweisen, ohne natürlich ein philosophisches Lesebuch, wie es von verschiedenen Seiten gefordert wird, ersetzen zu können. Für die Abschnitte aus der Poetik werden sich im deutschen Unterrichte der Prima viele Anknüpfungspunkte finden lassen. Den Übersetzungen aus der lateinischen Prosa und Poesie geht eine kurze Einleitung in die römische Literatur voraus. Außer einigen Briefen Ciceros, zwei Briefen des jüngeren Plinius über den Ausbruch des Vesuvs und der kulturhistorisch interessanten Schilderung des Gastmahles des Trimalchio von Petronius werden uns einzelne Abschnitte aus Livius (Die Hannibalische Not, Die Belagerung und Eroberung von Syrakus), Sallust (Rede des Marius, Über die Catilinarische Verschwörung), Cäsar (Die Sitten der Sueben, Der Bericht über die Gallier und die Germanen) und aus Tacitus' Germania geboten. Damit auch die Poesie der Römer zu ihrem Rechte komme, sind einige Proben aus Horaz' Oden und Ovids Verwandlungen aufgenommen. Auch hat der Verfasser einige Stücke ausgewählt, welche einen kleinen Einblick in die Arbeiten und Leistungen der Alten auf dem Gebiete der Naturwissenschaften, Mathematik und Mechanik gewähren. In mehreren kleineren Aufsätzchen (Kultur und Zivilisation, Weshalb ist die antike Kultur zugrunde gegangen? Die Germanen als Erben der Griechen) wird das Resultat des Gebotenen gewissermaßen nochmals kurz zusammengefaßt. Der Verfasser weist auf den engen Zusammenhang der germanischen mit der römisch-griechischen Kultur hin,

er zeigt, wie die römische Zivilisation, die römische Kirche und die römische Sprache allmählich in die Germanenländer eindrangen, wie dann später der Zusammenhang mit dem Altertume eine Zeitlang verloren ging, bis man schließlich auf allen Gebieten zum wahren Griechentum zurückkehrte. Der Einfluß der Alten auf die Vertreter der klassischen deutschen Literatur des 18. Jahrhunderts wird im einzelnen kurz nachgewiesen und daran die Mahnung geknüpft, uns dieses engen Zusammenhanges mit den alten Griechen stets bewußt zu bleiben. Daß der Verfasser ein wichtiges Gebiet, das der Kunst, gar nicht berücksichtigt hat, wird mancher bedauern. Vielleicht hat ihn der Gedanke davon abgehalten, daß das Buch zu umfangreich werden würde, was seinen Charakter als Schulbuch leicht hätte beeinträchtigen können.

Von besonderem Werte gerade für Realschulen scheint mir der den Schluß des zweiten Bandes bildende Abschnitt über die Fremdwörter zu sein. Nach einer kurzen Einleitung über die Geschichte des Fremdwörterwesens wird eine Reihe von Wörtern (Gymnasium, Universität, Alphabet, Elemente, Episode, Humanismus usw.) nach Etymologie, Geschichte und Bedeutungswandel eingehend erklärt, worauf, nach Gruppen geordnet, in alphabetischer Reihenfolge eine dankenswerte Zusammenstellung der zusammengesetzten Fremdwörter folgt. (1. ana-baptist, -lysis, -tomie; anti-christ, -pathie, -semit, -septisch; mono-gramm, -pol, -log, -ton usw. 2. an-archie, hier-, olig-; kalli-graphie, ortho-, litho-, mono-; aristo-kratie, auto-, demo-, theo- usw.) Ist auch die von Parow in seiner Schrift „Res, non verba“ aufgestellte Forderung, Latein als obligatorischen Unterrichtsgegenstand auf den oberen Klassen der Oberrealschule einzuführen, fast einmütig zurückgewiesen worden*), so wird doch fast ebenso einstimmig anerkannt, daß eine gewisse Kenntnis des lateinischen und griechischen Wortschatzes, soweit es sich um die im Verkehr unter Gebildeten, in Zeitschriften und Zeitungen uns täglich entgegentretenden Wörter handelt, auch bei den Abiturienten der Oberrealschule nicht nur erwünscht, sondern geradezu nötig ist. Auch von ihnen muß man erwarten, daß sie diesen Fremdwörtern und selbst den häufiger vorkommenden sprichwörtlichen Redensarten nicht hilflos gegenüberstehen, daß sie sich nicht nur über ihre Bedeutung im allgemeinen klar sind, sondern auch ihre Zusammensetzung erkennen. Aus diesem Grunde ist der Anhang über die Fremdwörter, der sich vor ähnlichen für Realschulen bestimmten Bearbeitungen durch seine Knappheit auszeichnet, freudig zu begrüßen. Vielleicht würde sogar mancher eine Erweiterung dieses Teiles um eine kleine Zusammenstellung der gebräuchlichsten lateinischen Sprichwörter nicht ungern gesehen haben.

Über die praktische Verwendbarkeit des zweiten Teiles dieses klassischen Lesebuches wird man sich noch kein sicheres Urteil erlauben können, das wird erst nach längerer Erfahrung mit dem Buche möglich sein. Ist man sich doch über die Verteilung des zum größten Teil neuen Lehrstoffes auf das Pensum der oberen Klassen noch nicht klar. Nach dieser Richtung hin werden im Laufe der nächsten

*) Vgl. die Besprechung obiger Schrift durch Quossek im III. Bande dieser Monatschrift sowie die Verhandlungen auf der 8. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des lateinlosen Schulwesens zu Bielefeld 1903 (Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, Bd. XV, 1904).

Jahre Lehrplan und Lehrverfahren unserer Schule noch mannigfacher Erweiterung und Veränderung unterworfen werden müssen. Den größeren Teil des in dem Buche Gebotenen in der Klasse durchzunehmen verbietet schon die Fülle des Stoffes. Das meiste wird man nach der in der Schule gegebenen Anregung der Privatlektüre überweisen müssen. Auch für Vorträge wird sich mancherlei verwerten lassen. Wo von einer Einführung des Buches abgesehen wird, dürfte es sich vielleicht empfehlen, eine Anzahl von Exemplaren für die Primanerbibliothek anzuschaffen, so daß sie jederzeit, je nachdem der Unterricht in der Geschichte oder im Deutschen, vielleicht auch in einem anderen Fache, dazu Veranlassung gibt, für die Lektüre zur Verfügung stehen oder aber auch den Schülern mit nach Hause gegeben werden können. So hat man, wie im dritten Bande dieser Zeitschrift, S. 436, berichtet wird, am Merseburger Domgymnasium mit dieser Art der Benutzung des griechischen Lesebuches von Wilamowitz-Moellendorff, mit dem das hier besprochene nach Anlage und Zweck eine gewisse Ahnlichkeit aufweist, die besten Erfahrungen gemacht.

Düsseldorf. Hermann Bredtmann.

Der Aufsatzschmuggel.

Wie sich die Schule zu dem dreisten Treiben der Aufsatzkonsulenten und Winkelrhetoren zu verhalten habe, darüber hat sich unter anderen besonders Heinrich Gloël (vgl. diese Monatschr. 1906, 1. Heft) in dankenswerter Weise geäußert. Amtliche Erlasse hatten schon vorher auf die Leipziger Aufsatzfabriken aufmerksam gemacht. Nach alledem kann man hoffen, daß von dieser Seite her kaum noch viel zu befürchten ist. Man hat der Katze die Schelle umgehängt. Aber der Aufsatzschmuggel wird nicht bloß an der Pleiße geschäftsmäßig betrieben, wie sich herausgestellt hat, und die Versuchung kann sich überall in dieser oder jener Form an die unreife Jugend herandrängen. Und so dürfte es denn angebracht sein, noch einmal ernsthaft zu prüfen, ob der Aufsatzbetrieb unserer höheren Schulen wirklich ganz gesund ist, so gesund, daß er gegen schädliche Einflüsse der bezeichneten Art das Gegengift vor allem in sich selbst trägt.

Um übertriebenen Befürchtungen entgegenzutreten: gar so schlimm ist das Unheil nicht, das die Leipziger „Institute“ bisher angerichtet haben! Man hat amtlich festgestellt, daß sie an etwa 50 höheren Lehranstalten Preußens einzelne — meist ganz wenige — Schüler verleitet haben, es mit ihren Surrogaten zu versuchen, und von denen hat sich wohl mancher nachträglich gesagt: solch dürftige Ware stell' ich alleine her, und billiger! — Selbst wenn man annimmt, daß die Schuldigen nicht sämtlich ermittelt worden sind, so ist doch der Prozentsatz schwerlich allzu hoch, mag man nun die Gesamtzahl der Anstalten (nach Kunze etwa 640) oder gar die der Schüler zugrunde legen.

Am bedenklichsten ist der Umstand, daß der Aufsatzschwindel in einigen Fällen bis in die Reifeprüfung hineingereicht hat! Einzelne Schüler haben sich Aufsätze, die sie erwarten zu dürfen glaubten, aus dem Leipziger Schatzkästlein, aber

auch aus anderen, an sich unverdächtigen Aufsatzbüchern herausgesucht und mehr oder weniger wörtlich auswendig gelernt. Das ist offenbar Betrug. Weniger schlimm liegt die Sache, wenn der Schüler die vermuteten Themen vorher schriftlich, und zwar selbständig, zu Hause ausgearbeitet hat. Auch das ist vorgekommen. Von sittlichem Feingefühl zeugt diese Handlungsweise auch nicht; denn der Schüler soll eine Klassenarbeit schreiben und schmuggelt dafür eine Hausarbeit ein. Immerhin aber eigenes Erzeugnis! Und so dürfte es in der Regel genügen, ihn eine neue Arbeit schreiben zu lassen. Wie nun, wenn der bezüchtigte Prüfling erklärt: Ich habe gar nicht täuschen wollen, ich bin gewohnt, Themen, die im Unterricht angeschnitten werden, nachträglich so oder so zu bearbeiten! Und wenn er solche Entwürfe, Skizzen, Dispositionen wirklich vorzulegen vermag? Was kann er denn dafür, daß ein Thema aus seiner Studienmappe drankommt? Warum läßt sich der Lehrer in die Karten schauen? (Als wenn das so leicht wäre, diese Gefahr zu vermeiden und gleichwohl den Prüfungsaufsatz unmittelbar aus dem Unterrichte herauswachsen zu lassen!) — Und endlich: Wenn ein Primaner aus Ehrgeiz, Wißbegier oder auch aus Furcht vor der Prüfung Erläuterungsschriften, wie die von Heinze-Schröder zu Wallenstein, Iphigenie, Tasso usw., durchstudiert, um sich auf literarisch-ästhetische Aufgaben, Geyers Schulethik und ähnliches, um sich auf Sentenzen möglichst zu wappnen, ist das auch tadelnswert, illoyal? Im Gegenteil: löblich. Der Prüfungskommission kann es doch gleich sein, woher der Prüfling sein Wissen und Können hat, sofern es nur in ehrlicher Arbeit erworben, nicht bloß auf einige wenige, genau bestimmte Themen berechnet und zugeschnitten ist. Die ängstliche Unterscheidnng zwischen Kommentaren, die für den Lehrer, und solchen, die für den Schüler bestimmt sind, ist mir unverständlich. Hier sind doch keine Geheimnisse zu hüten, und Erläuterungen, die dem Lehrer gute Dienste leisten, muß man doch auch reiferen, strebsamen Schülern in die Hände geben können, das beste Mittel, sie zu selbständiger Arbeit anzuregen.*) Aber damit streifen wir schon die Frage der Aufsatzvorbereitung, die erst später an die Reihe kommen soll.

---

*) Unter diesem Gesichtswinkel glaube ich die im Verlage von W. Engelmann erschienenen, neuerdings wiederholt angefochtenen Aufgabensammlungen betrachten zu müssen. Wenn sie gelegentlich zum Abschreiben, nicht zum Studium benutzt werden, so wird man doch den Verleger und die Verfasser nur zum allergeringsten Teile dafür verantwortlich machen können. Man kann es tadeln, daß unsere Klassiker derartig ausgebeutet werden, daß neue Themen schwer zu finden sind (vgl. meine Besprechungen in der Monatschrift), und daß auch viel Spreu unter dem Weizen ist, der hier aus allen möglichen Speichern zusammengetragen wird, aber davon abgesehen sind diese Aufgabensammlungen recht wohl geeignet, Neulingen die Übersicht über die Fülle des Tatsächlichen und die dazu gehörigen Streitfragen zu erleichtern. Die Abwehr, die Verleger und Herausgeber im Sprechsaal der Monatschrift veröffentlicht haben, will mir allerdings wenig gefallen. Gleich der erste Satz lautet: „Die Bücher sind selbstverständlich nicht für Schüler, sondern für Lehrer bestimmt.“ Ich hätte gesagt: — für Lehrer, aber auch für Schüler — —. Sind die Engelmannschen Sammlungen aber in der Tat nicht für Schüler bestimmt, warum werden sie da in den beiden gebräuchlichsten, weitverbreiteten Schülerkalendern, im Mentor und im Deutschen Schülerjahrbuch von 1906 mit vollständigem Verzeichnis aller Teile angezeigt und empfohlen? Hier liegt ein Widerspruch vor, und Oberlehrer Geister-Zehlendorf, der auf die Sache aufmerksam gemacht hat, wird nicht der einzige sein, der ihn befremdlich findet.

Wir haben oben angedeutet, daß die Leipziger Schulfreunde keineswegs alleinstehen. In Berlin hat man ähnliche Unternehmungen, sogenannte Buchhandlungen, entdeckt, die vielleicht noch gefährlicher sind. Hier werden dem Schüler auf Wunsch Materialien zu seinem Aufsatzthema, Aufsatz- und Dispositionssammlungen, Kommentare u. a. m., die die Angestellten mit Hilfe von Themenverzeichnissen leicht zur Stelle schaffen, zur Benutzung geliehen. Der Gedanke ist gut. Ich sehe schon im Geiste lauschige kleine Schülerasyle in verschwiegenen Hinterhäusern, die der großstädtischen Jugend ein ganzes Arsenal von Täuschungsmitteln zur Verfügung stellen, als da sind Aufsätze, gedruckte und geschriebene (alte Hefte), auch eigens angefertigte (ganz nach Bestellung: kurz, lang, nüchtern, schwungvoll), ferner Übersetzungen von fremdsprachlichen Schriftstellern und von Übungsbüchern, Lösungen von mathematischen Aufgaben u. dgl. m. Das Unternehmen wird sich bezahlt machen, bis eines Tages — die Polizei eingreift.

Damit kommen wir zum Kapitel der Gegenmaßregeln. Daß Polizei und Gerichte gegen Leute, die ein Geschäft daraus machen, die Schuljugend zu schnöden Betrügereien zu verführen, nachdrücklich vorgehen werden, läßt sich ohne weiteres erwarten, und die Leipziger Amtshauptmannschaft hat ja auch schon das Ihrige getan. — Buchhändler, die aus Unkenntnis oder Gewinnsucht verdächtige Hilfsmittel auslegen und vertreiben, werden aufzuklären sein, und in kleineren Orten werden die Anstaltsleiter fast immer die Möglichkeit haben, auf die vorhandenen Buchhandlungen in diesem Sinne einzuwirken.

Auch sonst wird sich die Schule in erster Reihe selber helfen müssen. Man hat vorgeschlagen, die Aufsatzthemen fortan nicht mehr in den Programmen zu veröffentlichen, und ich möchte in der Tat glauben, daß es nicht gerade nötig ist, jedes Tertianerthema der Nachwelt zu überliefern. Auf die Themen der Oberstufe indessen wird man kaum verzichten können, schon darum nicht, weil es doch von hohem Werte ist, die Bewegung, die sich etwa in Hinsicht auf Stoffwahl und Interessensphäre bemerkbar macht (der natürliche Reflex nationaler und kultureller Strömungen!), im ganzen überschauen und werten zu können.

Andernfalls bliebe bloß übrig, sämtliche Themen an eine Zentralstelle einliefern und dort registrieren und drucken zu lassen, was recht umständlich wäre. Gerade die brauchbarsten und darum beliebtesten Themen sind ja auch längst so bekannt, daß die Verheimlichung zu spät käme. Und schließlich: die schlimmste Gefahr, nämlich die, daß sich der Schüler den Aufsatz direkt durch andere anfertigen läßt, die kann doch auf diesem Wege überhaupt nicht beseitigt werden.

Erschwert, wenn auch nicht ganz unmöglich gemacht werden solch grobe Täuschungsversuche, wenn man das Thema erst im letzten Augenblicke stellt und einen schulfreien Tag ausschließlich für diese Arbeit gewährt. Wenn man bedenkt, daß die Schüler der oberen Klassen den seit Wochen aufgegebenen Aufsatz oft erst in letzter Stunde in Angriff nehmen und sich dann noch für berechtigt halten, für die übrigen Fächer wenig oder nichts zu tun: so wird man diesen oft gemachten Vorschlag nicht ohne weiteres von der Hand weisen können, und vielleicht ist es gut, wenn Versuche in dieser Richtung hier und da angestellt werden. Man kann freilich einwenden, daß sich die Jugend gerade dadurch, daß sie für gewisse Leistungen längere Fristen erhält, an Selbstzucht, das heißt in diesem Falle

an richtige Zeiteinteilung, gewöhnen soll. Auch steht es ja dem Lehrer frei, sich von den Fortschritten der Arbeit durch Einsicht in die Entwürfe zu überzeugen.

Wenn die ausgeschriebenen Hefte, am besten auch die — in besondere Hefte einzutragenden — Entwürfe, überall und jederzeit gewissenhaft eingesammelt werden, so dürfte kaum noch zu befürchten sein, daß sich Aufsätze von Geschlecht zu Geschlecht forterben oder gar in den Besitz von Aufsatzfabriken gelangen.

Der gutgemeinte Rat, niemals das gleiche, sondern für jeden Jahrgang immer wieder neue Themen zu geben, wird so strikte kaum befolgt werden können. Die wirklich guten Aufgaben, die sich z. B. an ein bestimmtes Drama anschließen lassen — ganz zu schweigen von wertvollen Begriffsentwicklungen — sind keineswegs so dicht gesät, wie man aus dem überreichen Angebot mancher Aufsatzbücher schließen möchte. Wenn der Lehrer im dritten oder vierten Jahr ein altbewährtes, diesmal vielleicht irgendwie erweitertes oder eingeschränktes Thema von neuem hervorholt, so ist das jedenfalls besser, als wenn er sich in der Not auf Tüfteleien und Künsteleien verlegt.

Immerhin wird es nötig sein, das Repertoire unserer Aufsatzthemen, besonders auf literarischem Gebiete, beträchtlich zu erweitern, also die neuere und neueste Literatur, überhaupt die Gegenwart, mehr zu berücksichtigen, als dies bisher meist geschehen ist. Es wird ja auch Lehrern wie Schülern mehr Freude machen, Inhaltsangaben, dramaturgische Erörterungen, die Klarstellung ethischer Gedankengänge, Charakterschilderungen an weniger bekannte oder bis dahin ganz unbekannte Literaturwerke anzuschließen. Lehren und üben wird man die Behandlung dieser Dinge nach wie vor an den klassischen Schriftwerken, die zum eisernen Bestand unserer Schullektüre gehören, aber eben im Unterrichte selbst. Man gibt dann den Schülern eine neuere Dichtung (wie Grillparzers „König Ottokars Glück und Ende“, Wildenbruchs „Quitzows“, Webers „Dreizehnlinden“, Greifs „Ludwig der Bayer“, Hebbels „Mutter und Kind“) oder auch ein Prosastück aus dem Lesebuche in die Hände und stellt eine Aufgabe, die sich in vier bis fünf Stunden bewältigen läßt, auch wenn eine ganze Stunde auf die erstmalige Lesung der Vorlage verwendet werden muß. Die erforderlichen Exemplare wären in aller Stille vom Lehrer zu beschaffen, unter Umständen aus Anstaltsmitteln. Meist sind ja billige Volksausgaben zu haben. — Gelegentlich kann man auch eine leicht verständliche bildliche Darstellung als Vorlage benutzen und den Schülern aufgeben, das Bild zu erklären und womöglich eine kleine Geschichte dazu zu erdichten. Trockene Naturen erhalten dann irgend ein anderes Thema, das besser für sie paßt. — Unter Umständen läßt sich die Ortsgeschichte und Ortssage verwerten. — Rein historische, geographische, naturwissenschaftliche Themen, die nicht so sehr stilistisches Vermögen als sichere Kenntnisse voraussetzen (oder doch einen spezifisch wissenschaftlichen Fachstil, der für die Jugend zu hoch liegt), bleiben wohl am besten den Kleinen Ausarbeitungen (handlicher und bezeichnender: Facharbeiten) vorbehalten. Diese halb- bis einstündigen Facharbeiten (kaum mehr als zwölf im Jahr!) sollen meines Erachtens nicht sowohl das künstlerische Gestaltungsvermögen der Schüler entwickeln als den Bedürfnissen des praktischen Lebens, des späteren Berufs Rechnung tragen: sie sollen zeigen, daß die Verfasser gelernt haben, über völlig bekannte Verhältnisse kurz und bündig, aber klar und deutlich zu be-

richten. Sie bilden demnach die natürliche Ergänzung zu den Aufsätzen und bezeichnen das Mindestmaß dessen, was in der Beherrschung der Muttersprache gefordert und erreicht werden muß. In zweifelhaften Fällen — zumal bei der Reifeprüfung — werden sie bei der Feststellung des Gesamturteils mit heranzuziehen sein.

Es dürfte überhaupt ratsam sein, künftig mehr Klassenarbeiten, weniger Hausarbeiten schreiben zu lassen! Vielleicht empfiehlt es sich, dem einzelnen Lehrer innerhalb bestimmter Grenzen die Wahl zu lassen, also etwa zu sagen: auf der Oberstufe sind drei bis fünf, auf der Mittelstufe vier bis sechs Klassenarbeiten (unter den vorgeschriebenen acht bzw. zehn Arbeiten) zulässig. Eine genauere Vorschrift würde leicht als Zwang empfunden werden. Kein Lehrer ist gegen Täuschungsversuche gefeit, aber anderseits wird man doch zugeben müssen, daß Lehrer, die ihre Schüler genau kennen, die ihre Fähigkeit zu selbständigen Leistungen nicht überschätzen, die es verstehen, schwache, aber strebsame Schüler durch milde Beurteilung zu ermutigen, — Täuschungen weit weniger zu befürchten haben als manche andere. Wenn solche Lehrer in der Zahl der Hausarbeiten nicht allzu sehr eingeschränkt sein wollen, so ist das begreiflich. — Aber es ist nicht bloß die Furcht vor Täuschungen, die mich bestimmt, den Klassenarbeiten das Wort zu reden! Klassenarbeiten, deren Stoff den Schülern genügend bekannt ist, fallen nach meinen Erfahrungen — von Flüchtigkeitsfehlern abgesehen — in der Regel besser aus als Hausarbeiten und lassen sich schneller und leichter korrigieren, ein Gesichtspunkt, der bei starkbeschäftigten Lehrern und großen Klassen doch auch in die Wagschale fällt. Schwerfällige oder träge Schüler pflegen sich im Angesichte des Lehrers und unter dem Drucke der entscheidenden Stunde mehr anzustrengen als zu Hause. — Endlich kann ich mich dem Gedanken nicht verschließen, daß eine Ermäßigung der häuslichen Arbeiten in der Tat wünschenswert wäre. Ich halte es für kein Unglück, wenn ältere Schüler gelegentlich einmal bis in die Nacht hinein arbeiten müssen, aber gar zu oft darf das nicht vorkommen. Bei jüngeren Schülern womöglich gar nicht. Man vergißt, daß der Unterrichtsbetrieb heute im ganzen straffer und anstrengender ist als früher, daß auch die Nebenfächer, die vordem oft recht bescheiden und anspruchslos auftraten, heute alle Kräfte in Anspruch nehmen. Man sagt zwar: Warum muß denn die Jugend heutzutage soviel musizieren, zeichnen, malen, radfahren, rudern, Tennis spielen? Ja freilich, man kann ohne all diese Dinge existieren, wie ich aus eigener Erfahrung weiß, aber zuweilen will mich doch die trübe Empfindung beschleichen, daß ich etliche fünfzig Jahre zu zeitig auf die Welt gekommen bin.

Die Pflege sowohl des Kunstsinns wie des Sports liegt nun einmal im Wesen unserer Zeit, und jedes Zeitalter hat bisher noch immer seine eigenen Bedürfnisse und Gesetze gehabt, die Berücksichtigung verlangen. Auch von der Schule. Die wissenschaftliche Gründlichkeit und Vertiefung, in der unsere höheren Lehranstalten den Ausdruck nationaler Eigenart, das kostbare Erbe der Vergangenheit erblicken, braucht darum nicht gleich in die Brüche zu gehen. Soeben liest man übrigens in den Zeitungen, daß die preußischen Mitglieder des deutschen Hauptkomitees zur Vorbereitung des zweiten internationalen Schulhygiene-Kongresses — — (bitte erst Atem zu holen!) eine Eingabe an den preußischen Kultusminister gerichtet

haben, in der gebeten wird: „1. um Ermäßigung der häuslichen Arbeiten durch Verzicht auf schriftliche Hausaufgaben in den Unter- und Mittelklassen und durch deren Einschränkung in den Oberklassen; 2. um Einführung eines Spielnachmittags mit Erlaß der häuslichen Arbeiten für den folgenden Tag."

Ich trete also aus verschiedenen Gründen für die Verminderung der Hausaufsätze ein. Nicht etwa auch deshalb, weil ich den Wünschen entgegenkommen möchte, die auf dem II. Weimarer Kunsterziehungstage geäußert worden sind! Ich wünsche durchaus nicht, daß die „angeborene künstlerische Individualität" meiner Schüler mehr Gelegenheit erhalte, sich in Klassenarbeiten zu betätigen, genauer: auszutoben. Meine Meinung geht vielmehr dahin, daß in Quarta und Tertia, ja noch in Untersekunda Klassenarbeiten, die sich auf fremde, im Unterricht noch nicht „appretierte" Stoffe beziehen, durch eine Vorbesprechung in logischer und vor allem auch stilistischer Hinsicht zu inspirieren sind, und daß man auch auf der Oberstufe Auffassung und Komposition mehr oder weniger zu beeinflussen hat, es müßten denn Themen sein, die ihrer Natur nach einer früheren Stufe angehören und die darum keiner Vorbereitung bedürfen, oder auch die oben erwähnten Aufgaben, die lediglich verlangen, daß sattsam erörterte dramaturgische Gesetze, ethische Grundgedanken u. dgl. nunmehr an einer noch nicht behandelten Vorlage entwickelt werden. Niemals lauscht der Schüler mit gespannterer Aufmerksamkeit den Worten des Lehrers als unmittelbar vor der Klassenarbeit. Ich habe kürzlich, um mich selbst zu beruhigen und nicht etwa doktrinärer Einseitigkeit beschuldigt zu werden, einen Versuch mit der Methode der Nichtvorbereitung gemacht. In Obertertia ließ ich Herders Legende: „Der gerettete Jüngling" aufschlagen und den Inhalt dieses bis dahin nicht gelesenen Gedichts schriftlich wiedergeben, ohne irgendwie zu der Behandlungsweise Stellung zu nehmen. Ergebnis fast lauter stilistisch unbeholfene Arbeiten, Kraut und Rüben. „Die Korrektur zerstört das Vertrauen!" hat man in Weimar gesagt, aber ich habe gleichwohl Ströme von roter Tinte fließen lassen. Hätte ich die Erzählung vorher in großen Umrissen skizziert, die Hauptpunkte hervortreten lassen, hier und da, besonders zu den Übergängen, Varianten gegeben, so wäre den Jungen und mir viel Leid erspart geblieben, und die Aufsätze wären immer noch individuell genug ausgefallen, in der ganzen Skala von gut bis sehr mangelhaft. Merkwürdig, man beugt doch sonst überall den Fehlern vor, soweit man nur kann, und einzig und allein auf dem Gebiete des deutschen Ausdrucks soll der Lehrer geduldig erwarten, was ihm der Genius des Anfängers etwa bieten wird! — Ich habe sodann in Obersekunda — ebenfalls ohne jede Vorbesprechung — aufgegeben, in einer Facharbeit den eben gelesenen Streit zwischen Odysseus und dem Bettler Iros zu schildern, und zwar nach einer kurzen Einführung in die Sachlage (ein Thema, das mit stilistisch-logischer Wegzehrung schon in Obertertia in zweistündigem Klassenaufsatze behandelt werden könnte), und hier fast durchweg glatte, ansprechende Darstellungen erhalten.

Die nicht mehr sehr zahlreichen Hausaufsätze sind derartig zu inspirieren, daß sie kaum gefälscht werden können und auch nicht gefälscht zu werden brauchen. Für die Hausarbeiten der Prima können unter Umständen bestimmte wissenschaftliche Darstellungen zur Benutzung empfohlen und zugänglich gemacht werden. Diese

wissenschaftlichen Gehversuche werden zunächst kaum mehr sein als Kompilationen, Kontaminationen, aber immerhin doch mehr als bloße Plagiate. Und selbst wenn der Stil der benutzten Quellenschriftsteller hin und wieder stark abfärben sollte, so schadet das auch nichts. Man kann recht alt werden, ehe man seine stilistische Eigenart entdeckt hat.

Ergo: Wenn sich der Aufsatzschmuggel noch weiter ausdehnen und noch fester organisieren sollte, so wird sich die Schule den größten Teil der Schuld selbst zuzuschreiben haben.

Brieg. Paul Geyer.

Ein freier Spielnachmittag.

„Schon ist weit mehr Frische im höheren Lehrerstande . . . , mehr Gefühl für die Natur der Jugend, mehr Unbefangenheit, mehr Sinn für die berechtigte Freiheit neben der notwendigen Zucht," sagt W. Münch in „Menschenart und Jugendbildung" (S. 182). Und wahrlich, die Frage „Wie läßt sich für unseren Nachwuchs ein gerechteres Verhältnis zwischen geistiger und körperlicher Arbeit gewinnen, und wie kann man noch mehr denn bisher das Erholungsleben*) nach der Richtung ausbauen, daß die Schaffenskraft der edelsten Organe eine stete Anregung und Steigerung erfährt, hat die Lehrerwelt — wie Direktorenverhandlungen und Stimmen der Fachliteratur zeigen —, aber auch weitere Kreise von Erziehern und Schulfreunden schon recht oft beschäftigt. In einem Punkte begegnen sich neuerdings die Wünsche der mannigfachen Verbände**): Man verlangt für die gesunde Entwicklung der Jugend eine längere Pause in der Wochenarbeit, einen von Unterricht und Schulaufgaben freien Nachmittag.

Die Forderung ist nicht unbescheiden. Eine Unterbrechung der Pflichtenkette in der Woche kennt unser Arbeitsplan nicht mehr; die schönen Zeiten, wo spielende Knaben dem alten Fritz zugerufen haben sollen: „Der König weiß nicht einmal, daß am Mittwoch Nachmittag keine Schule ist" sind bei der Fülle der obligatorischen und fakultativen Unterrichtsstunden mit ihren unvermeidlichen Begleiterscheinungen, den Hausaufgaben, längst dahin! Auf die Mittwoche und Sonnabende hat die Schule in dieser oder jener Form mehr oder weniger Beschlag gelegt, und mancher Vater wird davon zu erzählen wissen, daß sie nicht selten über die Grenze der Sonntagsruhe mit ihren Ansprüchen vorgeht. Das Gesagte wird nicht auf alle Anstalten passen; es gibt auch in den Klassen Musterknaben genug, die eine Ausnahme bilden; diese dürfen aber nicht den allgemeinen Maßstab bestimmen. Auch auf der Schule ist der Mittelstand ausschlaggebend, der sich durchringt und gerade deshalb dem Staate, wenn nicht die herrschenden Geister, so doch den Stab tüchtiger und gewissenhafter Arbeiter liefert. Ihm müssen wir helfen, wo und wie wir können!

*) Das Wort „Erholung" darf hier und später nicht zu eng gefaßt werden. Die Ruhe, Erholung, in des Wortes bester Deutung soll eine andere Art der Arbeit sein. Oskar Jäger spricht von „Naturleben der Schule"; Alfr. Rausch von „sozialem Leben". Auch der Kunstgenuß gehört hierher.

**) Zuerst der „Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele" (Vorsitzender E. v. Schenckendorff) und der „Verein für Schulgesundheitspflege" (Vorsitzender Prof. Dr. Griesbach).

Man fragt nun: „Wie läßt sich der freie Nachmittag gewinnen?“ Ein Mehr von Erholung bedingt Abtretungen von den Beherrschern der Lernschule, also eine Beschränkung des Unterrichts und der Hausaufgaben.*) Aber wie?

Die Radikalen verlangen kurzerhand eine Minderung der Pflichtstunden, ohne indessen angeben zu können, welches Fach Abtretungen machen und die Rechnung bezahlen soll. Mit so allgemeinen Forderungen ist wenig anzufangen. Mit klarem und gerechtem Urteil will dem gegenüber ein praktischer Schulmann alle Fächer zu Opfern heranziehen**). Er setzt, um Zeit zu gewinnen, die Unterrichtsgrenze auf 45 Minuten herab und verlegt alle wissenschaftlichen Stunden auf den Vormittag. Versuche mit diesem System liegen bereits vor und werden fortgesetzt.

Eine ähnliche Lösung wäre gefunden, wenn man den freien Nachmittag zwischen Montag, Dienstag, Donnerstag, Freitag wechseln ließ, so etwa wie es mit den sogenannten Studien- — oder „Ausschlafetagen“, wie der Schülermund sagt, in Pforta gepflegt wird.

Gewisse Bedenken bleiben bei allen diesen Projekten; Umwälzungen wollen Zeit und Weile haben. Anderseits sollte man aber auch das, was möglich ist, in Angriff nehmen. Eine einfache Maßnahme, die zwar nicht alle Hoffnungen erfüllt, aber den Vorzug hat, jetzt schon ausführbar zu sein, ist die, daß ein Tag, am besten der Mittwoch, nicht über 12 Uhr mit Schulstunden belegt und nachmittags von Hausaufgaben grundsätzlich freigelassen wird. Diese erste Abzahlung nimmt die Öffentlichkeit sicher dankbar entgegen! Auch hier fehlt es nicht an Versuchen, und sie haben sich bewährt, bemängelt ist die Einrichtung nur von solchen, die sich Erziehung und Unterricht nicht ohne regelmäßige Schulaufgaben von Stunde zu Stunde denken können.

Nun höre ich die Frage „Welchen erziehlichen Wert hat jener ‚dies academicus‘?“

1. Er soll dem jugendlichen Körper in regelmäßiger Wiederkehr eine gründliche Durchlichtung und Durchlüftung verschaffen und
2. der Hauserziehung bez. der Pflege individueller Neigungen mehr Raum bieten.

Deshalb trete an die Stelle des Alltagsgesetzes das freie Naturleben; an die Stelle der Schulzucht die Selbstzucht; an die Stelle der ewig gleichen Klassengemeinde die frei gewählte Kameradschaft; an die Stelle der Lehrer die Eltern und Verwandten, deren Erziehungsrecht und -pflicht auf diese Weise gestärkt und belebt werden mag.

Eins leuchtet ein: Wenn die Einrichtung Wechsel uud Sonnenschein in das Einerlei des Schulzwangs bringen soll, muß sie vom Geiste der Freiheit durchweht sein. Neben dem Frisch, Froh, Fromm soll auch das „Frei“ seinen Platz beanspruchen dürfen.

Mancher, das weiß ich, wird diese Vorschläge verwerfen. So geht der Vorstand des „Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele“, welcher seit geraumer Zeit mit der ihm eigenen Rührigkeit auch hier für die Wohlfahrt der Jugend eintreten möchte, andere Wege. Grundsätzlich hat er das Wort **„obligatorischer**

*) Die Berechtigung dieser Forderung ist seitens des Herrn Ministers Dr. Studt in den Landtagsverhandlungen 1904 rückhaltlos anerkannt.

**) Dr. Hintzmann, Oberrealschuldirektor. Vgl. Jahrbuch des Zentralausschusses 1906. S. 178.

Spielnachmittag"*) auf seine Fahnen geschrieben und hält an dieser Forderung mit aller Entschiedenheit fest. Man soll bei dem Ansehen, welches der Verband in weiten Kreisen genießt, eine solche Propaganda nicht unterschätzen, und wer die Ziele unserer heutigen Erziehung kennt, darf ihr nicht mit verschränkten Armen gegenüberstehen. Im Interesse der guten Sache wollen wir im folgenden prüfen; denn ohne eine klare Scheidung des Erreichbaren vom Unmöglichen, des Gesunden vom Schädlichen kommen wir schwerlich von der Stelle.

Der genannte Vorstand sieht seine Hauptaufgabe darin, die angenommenen Thesen der Schulkonferenz von 1890 ins praktische Leben zu überführen. Ausgehend von einem Satze der Protokolle, in dem gefordert wird

> „Pflege der Spiele und körperlichen Übungen, welch letztere als tägliche Aufgaben zu bezeichnen sind, insbesondere also Verstärkung und Hebung des Turnunterrichts, Erteilung desselben womöglich durch Lehrer der Anstalt"

hat er 1904 auf dem Kongreß zu Quedlinburg und 1905 zu Frankfurt a. M. seine Grundsätze in feste Formen gekleidet. Scheinbar sind die Ziele in beiden Fällen dieselben: Spielnachmittage! Aber eben nur scheinbar; denn während in Quedlinburg noch von dem Anrecht der Eltern auf ein Zusammensein mit ihren Kindern, von der Herstellung des Gleichgewichts zwischen geistiger und körperlicher Arbeit, von Verbindung dieses Nachmittags mit der dritten Turnstunde gesprochen werden durfte, und während dort der Vorsitzende, Herr von Schenckendorff, den Grundsatz des Zentralausschusses, sich aller schulreformatorischen Vorschläge zu enthalten, ausdrücklich betonte, stellt der Vorstand in Frankfurt a. M. die pflichtmäßige Heranziehung aller Schüler an die Spitze seiner Forderungen und verlangt, in das Erziehungsgebiet der Schule und die Rechte des Hauses eingreifend, neben drei obligatorischen Turnstunden einen obligatorischen Spielnachmittag.**)

In seinem einleitenden und begründenden Vortrage legt Herr v. Schenckendorff in Frankfurt dar, wie weit wir hinter den Zielen der Schulkonferenz heute noch zurückstehen. Im wesentlichen sei nach dieser Richtung nur die dritte Turnstunde als Ergebnis zu erachten. Die Erfahrung habe die Schwierigkeit einer lehrplanmäßigen Vermehrung der Turnstunden erkennen lassen. Deshalb müsse, wenn man der körperlichen Erziehung weiter Rechnung tragen wolle, in das Schulsystem eine eigene selbständige Einrichtung eingeschoben werden: jener obligatorische Spielnachmittag neben den drei obligatorischen Turnstunden. Eine etwa nötige Entlastung sei auf einem andern Gebiete als dem der Leibesübungen zu suchen; ausfallende Unterrichts- und Arbeitsstunden dürften nicht an anderer Stelle eingesetzt werden. Damit werde, wenn nicht voll, so doch annähernd (!) das von der Schulkonferenz bezeichnete Ziel, daß die Pflege der Spiele und körperlichen Übungen als tägliche Aufgabe zu erachten sei, erreicht. Bedenken wegen des Spielzwanges könnten nicht gelten, da dieser Zwang der Schule bereits bestehe. Im amtlichen Leitfaden sei die Einübung (!) der Spiele ein obligatorischer Teil; auch in der Schulkonferenz habe ein Referent das Prinzip des

*) Die Fassung ist zweideutig: Soll die Schule verpflichtet sein, einen Nachmittag frei zu machen, oder sollen die Schüler verpflichtet sein, zu kommen?

**) Vgl.: „Körper und Geist" XIII, S. 131 ff. und Verhandlungen des VII. deutschen Kongresses für Volks- und Jugendspiele zu Frankfurt a. M., Teubner 1905.

Spielzwanges*) vertreten. Nur durch diesen werde man die Kinder, welche es am meisten brauchten, die Drückeberger und Einlinge, fassen und überdies die Spielplatznot (Verhandl. S. 98) beseitigen. Da, wo der vollen Einführung Hemmnisse entgegenständen, empfehle es sich, den Betrieb zunächst auf freiwilliger Beteiligung aufzubauen.**)

Es soll hier nicht untersucht werden, ob man annehmen darf, es müsse und könne alles, was die Schulkonferenz am grünen Tisch festgelegt hat, genau bis zum letzten Buchstaben in die Praxis übertragen werden.***) Als ein unantastbares Evangelium hat sie ihre Satzungen der Öffentlichkeit nicht übergeben. Ich meine, es sind 1890 Richtlinien und Ziele aufgezeichnet worden, das Weitere muß der natürlichen Entwicklung und Ausreifung überlassen bleiben, und wenn Theorie und Praxis ihre eigenen Wege gehen, mag man sich damit trösten, daß es noch nie in der Welt anders gewesen ist. Ich nehme hier auch keinen Augenblick Anstand zu erklären, daß ich das Gutachten W. 9 (körperliche Erziehung) aus den „Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts aus dem Jahre 1900", also nach zehn Jahren praktischer Beobachtung, keineswegs für einwandfrei halte und unterschreibe. — Wir wollen schließlich auch darüber nicht rechten, ob mit dem Worte „Pflege der . . . Übungen, welche als tägliche Aufgabe zu bezeichnen sind" die Bedingung gestellt ist, daß der Stundenplan sechs obligatorische Vollstunden anzusetzen habe. Es genügt wohl schon, darauf hinzuweisen, daß in den Verhandlungen gelegentlich vorgeschlagen wurde, zur Erreichung jenes Ziels sechs Halbstunden vorzusehen.†) Viel ernster ist es, daß die Bedeutung der dritten Turnstunde entschieden unterschätzt und verkannt wird. Daß wir eine Turnstunde mehr auf dem Wochenplane haben, ist nicht das Ausschlaggebende, obgleich

*) Das beweist nichts. Solange es an Erfahrungen über die Mittel der Spieleinführung fehlte und seitens der Behörde an dem Grundsatze festgehalten wurde, daß die drei Turnstunden allein für systematisches Turnen verwendet werden sollten, (Vergl. Verhandlungen im Abgeordnetenhause vom 14. März 1892), mußte man für Einübung des Spiels obligatorische Stunden verlangen. Der Verfasser hat selbst in einem Vortrag, den er als Mitglied des Zentralausschusses in Bonn gehalten, diese Forderung gestellt.

**) Schwer zu verstehen! Entweder hat der freiwillige Betrieb erfreuliche Ergebnisse: dann wäre es hart zum Zwange, den niemand liebt, überzugehen; oder die Einrichtung bewährt sich nicht: dann bringt auch der Zwang keine Besserung. Vergl. daneben Raydt „Spielnachmittage", Leipzig, Teubner, S. 53: „Der Zwang verwandelt sich bald in freudigen Willen." Beneidenswerter Optimismus!

***) Da von der Schulkonferenz von 1890 die Rede ist, möchte ich doch auch auf die Worte hinweisen, die ich damals (S. 138 der Verhandlungen) zum Schutze der Jugend gesprochen habe: „Dann möchte ich auch wünschen — ich bin auch Vater nebenbei —, daß unseren Kindern durch Verminderung der Gesamtstundenzahl Gelegenheit geboten würde, in die freie Natur hinausgehen zu können mit den Eltern, ohne Lehrer; sie dürfen nicht immer den Lehrer hinter sich haben; ein Kind kann nicht spielen, wenn es immer beobachtet wird; es kann sich nur allein und unter Seinesgleichen seines Lebens freuen. Es ist ein Unglück für ein Kind, wenn es auf Ausflügen immer den Schulmeister hinter sich hat." Diese Worte unterschreibe ich noch heute. Mtth.

†) Das wurde abgelehnt. Bezeichnend ist es, daß die nüchterne Erfahrung an vielen Stellen neuerdings die drei Vollstunden in zwei Anderthalbstunden umgewandelt hat, und in Schweden beginnt man die sechs Halbstunden in der Woche in drei Ganzstunden zu verwandeln. Vergl. Keßler u. Partsch. Eine turnerische Studienreise nach Schweden, Leipzig 1906, S. 12. Theorie und Praxis!

sicherlich jeder Fachmann große Fortschritte in der turnerischen Durchbildung der Jugend rückhaltlos anerkennen wird; viel wichtiger ist es, daß durch den Ausbau des Faches die Körperpflege im öffentlichen Urteil eine erheblich höhere Wertung erfahren hat. Diese Tatsache erkennt nicht die Schule allein, sondern mit ihr die deutsche Turnerschaft, das ganze öffentliche Leben über die Grenzen des Vaterlandes hinaus dankbar an. Man schätzt in der dritten Turnstunde ein Geschenk Sr. Majestät des Kaisers! Seitdem auf Allerhöchste Anregung durch die Männer der Schulkonferenz ein Weckruf erlassen und durch opferfreudige Verbände, wie den Zentralausschuß weiter getragen ist, hat Sport, Spiel, Turnen allerorten seinen Einzug gehalten. Man hat begonnen, sich auf sich selbst zu besinnen und die wahre Freude im Schoße der Natur zu suchen. Noch stehen wir inmitten einer fortschreitenden Bewegung, die nur hier und da gehemmt wird durch Finsterlinge, altmodische Pedanten oder jugendliche Greise, mit denen bei jeder Neuerung gerechnet werden muß. Aber Fausts Wort (I. 2)

„Aus niedriger Häuser dumpfen Gemächern,
Aus Handwerks- und Gewerbebanden,
Aus dem Druck von Giebeln und Dächern,
Aus der Straßen quetschender Enge,
Aus der Kirchen ehrwürdiger Nacht
Sind sie alle ans Licht gebracht."

erfüllt sich täglich vor unseren Augen. Und während wir noch alle drückenden Schranken sinken sehen und uns dieser Verjüngung der Massen erfreuen, will man uns die Zwangsjacke anziehen? Das hat unsere Jugend und unser Volk nicht verdient! Es wäre Rück- und nicht Fortschritt.

An unseren preußischen höheren Schulen hat das dankenswerte Bemühen tüchtiger Fachleute dem methodischen Betriebe in ruhiger Arbeit eine gewisse Abklärung verschafft. Es ist immer mehr Regel geworden, von den drei Wochenstunden zwei dem planmäßigen Turnen, eine der Einübung des Spiels zu überweisen. Neben diesen drei Stunden ist an vielen Orten in einer vierten für die Unterweisung der Vorturner und derer, die es werden wollen, gesorgt. Bedenkt man nun weiterhin, daß überall, wo die Verhältnisse es gestatten, mindestens ein Sommernachmittag für freiwilliges Spiel angesetzt zu werden pflegt, daß eine nach Hunderten zählende Menge von Schüler- Turn-, Spiel-, Wander-, Schwimm- und Rudervereinen*) entstanden ist, dann wird man die Worte: „im wesentlichen ist nur die dritte Turnstunde in Preußen als das Ergebnis der Schulkonferenz zu erachten" mit einer gewissen Vorsicht aufnehmen müssen.

Unsere schulgymnastische Erziehung hat sich durchaus folgerichtig und natürlich entwickelt. Wir werden uns hüten, die Hände in den Schoß zu legen, denn allenthalben gilt's noch auszufüllen und zu befestigen; aber auf gangbarem Wege befinden wir uns. Turnen und Spiel haben eine ehrliche Teilung vorgenommen; methodische Einübung und selbständige Ausübung, Unterricht und

*) Spielvereine gab es nach der Statistik von 1894 bereits über 200, dazu kommen über 100 Rudervereine, eine große Zahl von Turnvereinen u. a. m.

Freiheit unterhalten einen wohltuenden Wechsel, wie es in allen Disziplinen von der Lehrzeit bis zur Meisterschaft geschieht.

Wie man folgern kann: „Wenn der Zwang für die Spieleinübung besteht, darf er auch in der Ausübung gelten“ (S. 85 der Verhandl.) ist schwer zu begreifen.

Übrigens sprechen auch soziologische Gründe für jenen Wechsel. Der Junge sehnt sich gleich dem Erwachsenen in seinem Verkehr nach Veränderung. Wir sehen, wie der Offizier in seinen Mußestunden die Kameradschaft, wie der Beamte die Kollegenschaft verläßt, wie der Handwerker aus der Berufstätigkeit der Werkstatt in die stramme Zucht der Turnriege übergeht, um in bunter Geselligkeit, im Verein, Klub, frische Anregungen, Eindrücke, andere Arbeit zu erhalten. Nicht anders die Jugend. Ihr Alltagsverkehr vollzieht sich in der Klassengemeinde mit dem ewig gleichen Bilde. Ist nicht auch hier das Verlangen, die Schranke hin und wieder zu durchbrechen, natürlich? Kann es befremden, wenn der flinke Tertianer eine brennende Sehnsucht in sich verspürt, mit dem Primaner im Ballwurf, Wettlauf sich zu messen, überhaupt sich seine Kampfgenossen einmal nach eigenem Geschmack zu wählen? Dem Ganzen kann nur Vorteil daraus erwachsen, denn es wird erreicht, was man braucht: ein frisches und frohes Treiben und jenes flotte Zusammenspiel, welches immer noch am sichersten die Masse elektrisiert und fortreißt. Die Zwangsgruppen, wie sie sich aus dem obligatorischen Betriebe naturgemäß ergeben, machen den Tummelplatz zu einem Kasernenhofe, verekeln der Jugend den Besuch und machen den Lehrer gleichgültig und verdrossen. Letzterer fühlt, daß er die finstere Amtsmiene nicht ganz zu Hause lassen darf; denn wo nun einmal der Gesetzeskodex der Schule waltet, kann man auch um Tadel und Strafe nicht herumkommen. Der Zwang erzeugt Unwillen, Widerstand und Trotz; die Zuchtmittel werden fühlbarer und schließlich seufzt auch der rotbäckige Naturbursche mit der Dichterin*):

Alle Tage wird es schwerer,
Immer toller das Gehopp.
Vetter Lutz ist unser Lehrer,
Kommt man nicht, so wird er grob.

Wenn in Frankfurt gesagt wurde: „Als Zielforderung müssen wir die Spielpflicht festhalten; sonst treffen wir das nicht, was wir gerade wollen: Die Heranziehung der Einlinge und Drückeberger“, so ist übersehen, daß die letzteren, wenn sie wollen, immer eine Tür finden, durch die sie entschlüpfen können. Man denke an die Turndispensationen! Übrigens sind die Eltern verständig genug, das Gute zu nehmen, wo sie es finden; aber die Sache muß für sich selbst wirken; mit Zwang wird herzlich wenig erreicht; auch hier ist die Liebe des Gesetzes Erfüllung. Der Enthusiast läßt sich blenden, er schwärmt, hofft — und sieht dabei die tiefe Kluft nicht, die ihn von seinen Idealen trennt; praktische Fragen soll man mit nüchternem Verstande anfassen. Prüfen wir die Verhältnisse, wie sie sind.

Angenommen, die Hoffnung auf Herabsetzung des wissenschaftlichen Unterrichts wäre erfüllt, und Staat und Gemeinden hätten allenthalben Spielplätze bereit

*) Frida Schanz.

gestellt — diese Voraussetzungen gehen wohl weit genug! —, wie sollten wohl all die Turnlehrer und Spielleiter für wöchentlich fünf bis sechs, statt „drei Stunden beschafft werden"; denn der pflichtmäßige Betrieb legt der Schule ein hohes Maß von Verantwortlichkeit auf? Schon jetzt hat die Gruppe der „Mußturnlehrer" einen recht stattlichen Umfang. Mit dem phantastischen Schlagwort: „Jeder Lehrer muß heran" bleibe man zu Hause. Über einen gewissen Prozentsatz kommen wir bei der heutigen Arbeitsteilung nicht hinweg, auch wenn wir Lehrgänge und Vorbereitungsanstalten verdoppelten. Auch die Spielleitung verlangt besondere Naturanlagen.

Und dann weiter: Hat die Schule das Recht, einen Teil des Unterrichts auf einen fernliegenden Platz zu verlegen? Kann der Lehrer gezwungen werden, jetzt hier, dann dort — eine halbe Stunde weiter — seinen Dienst zu verrichten und sich dem Wechsel des Wetters auszusetzen? Wird jeder Direktor bereit sein, die Verantwortung für das, was außerhalb seines Gesichtskreises sich vollzieht, zu übernehmen?

Man mag von diesen Bedenken halten, was man will: sie sind da, der erfahrene Schulmann kennt sie auch, und nur jener Optimismus, der über die Bilder der nackten Wirklichkeit leicht hinwegfliegt, sieht sie nicht.

Man hat gesagt, in Württemberg sei der Spielnachmittag bereits eingeführt (S. 87), eingeführt ist aber in Wirklichkeit nur das, was wir in Preußen längst haben: die dritte Turnstunde (für Spielbetrieb), nicht mehr!*) Auch in Braunschweig, auf welches verwiesen zu werden pflegt, liegen die Verhältnisse nicht anders: es wird dort wöchentlich zwei Stunden geturnt und eine gespielt!

Deutschland ist das Land der Schulen, auch insofern, als jeder sich für berufen hält, über Kindererziehung mitzureden. Aber ohne praktische Erfahrung geht's auch hier nicht. Mit schönen Reden und Majoritätsbeschlüssen ist auch diese Frage nicht gelöst; wer mit raten und taten will, sollte, billigerweise nachweisen, daß er sich sein Urteil nicht zum wenigsten in der Schule und zu Hause gebildet hat. Durch unser Volk geht zuweilen ein gewisser kommunistischer Zug, der die Schule als pädagogisches Warenhaus ansehen möchte, in dem alles aufgestapelt, alles verlangt werden kann. Heute möchte einer Stenographie einführen — natürlich obligatorisch, morgen Handfertigkeit — obligatorisch usw.!**) Unter diesen Zuständen schmelzen die Erziehungsrechte und die Verantwortlichkeit des Hauses zusammen, die Bildung des freien Willens bei der Jugend verkümmert, während das Monopol der Schule immer bestimmter in die Erscheinung tritt. Wohin soll das führen? Einer derartigen Propaganda muß ein Ziel gesetzt werden; denn sie entrollt nicht nur Zerrbilder, sondern gefährdet auch bestehende, mühsam ausgebaute Einrichtungen. Richtet die Schule fünf bis sechs Pflichtstunden für Leibesübungen ein, so haben die

*) Vergl. Dr. H. Loewe, Die Leibesübungen als Erziehungsmittel und ihre Einfügung in den Lehrplan des humanistischen Gymnasiums in Bayern. München, Kutzner 1906. S. 21 ff. Von Württemberg berichtet der Verfasser, S. 18: „es sind so viele Spielabteilungen zu bilden, daß die einzelne unter der Leitung eines Lehrers stehende Abteilung nicht über 150 Schüler (!) stark ist." Gut Heil!

**) Auch Bureaukratie! s. S. 3. Mtth.

Jungen für freiwilligen Betrieb keine Zeit, Kraft und — last, not least — Lust mehr: die Schule hat die Körperpflege, an der auch das Haus ein gut Teil mitarbeitet, in Erbpacht. Ob zum Vorteil der Allgemeinheit? Es wäre, scheint mir, so, als wenn der deutsche Lehrplan drei Stunden Grammatik ansetzen und die Lektüre zufälligen Neigungen überlassen wollte.

Die neuere Pädagogik unter Führung von Männern wie W. Münch, O. Jäger, A. Matthias u. a. m. gibt die Parole aus: Befreiung aus dem Banne einer ständigen Bevormundung, Erziehung zur Pflichterfüllung auf dem Wege der freien Selbstbestimmung. Und wer möchte sich dessen nicht freuen! Denn so wird einem häßlichen Pessimismus im Schulleben der Raum genommen, und das Vertrauen, welches Ehrgefühl und Wahrhaftigkeit weckt, hält wieder seinen Einzug in die Gemeinde. Die Hundertjahrfeier zur Erinnerung an Steins verdienstvolle Reformen, durch welche einer allfürsorgenden Zudringlichkeit bestellter Aufsichtsorgane eine Grenze gezogen und formensteife Kleinmeisterei durch Eigenstolz und Pflichtfreude ersetzt wurde, steht nahe vor uns. Jene Mündigkeitserklärung schätzt unser Volk und die Schule noch heute, und sie wird alle Gelegenheiten, an sittsamen Freiheitsgenuß zu gewöhnen, sich zunutze machen, denn nicht Herdengänger, sondern gesinnungstüchtige Bürger wollen wir dem Staate zuführen. Der Achtzehnjährige, der, wenn das Vaterland ruft, imstande sein soll, die Korporalschaft oder Bootsmannschaft zu führen, muß neben dem Gehorchen auch das zielsichere Befehlen gelernt haben, wünschen wir doch alle, daß wie bei Sadowa so auch in den Zukunftsschlachten der Schulmeister unter den Siegern genannt werde.

Es gibt keinen Staat auf der Welt, der im Stundenplane der Woche mehr denn drei Pflicht-Turn- (oder Spiel-) stunden aufweisen könnte; die meisten bleiben weit hinter uns zurück. Auch Schweden kann sich mit uns nicht messen. Anderseits sind uns allerdings fast alle Kulturstaaten voraus in der Gewährung von Zeit für Selbsttätigkeit und Hauserziehung. Das beweisen u. a. der freie Donnerstag in Frankreich und die fast überall vorgesehenen langen, zwei Monate und darüber andauernden Sommerferien. Deshalb sollten wir uns eher zwei als einen freien Nachmittag wünschen; denn was das Volk jenseits des Rheins, wo der Tag auch nur 24 Stunden hat, der Jugend bietet, das können wir auch. Und unsere Schulen sollten gehalten sein, zum Zweck der körperlichen Erfrischung und zur Bildung kameradschaftlichen Lebens Gelegenheit zum freien Bewegungsspiel zu schaffen. Aber selbst, wenn der Stundenplan sechs der bisherigen Stunden zugunsten der Erholung ausschaltete, würden wir uns hüten, Zwang durch Zwang zu ersetzen und den Teufel mit Beelzebub auszutreiben. Der obligatorische Spielnachmittag ist vom erziehlichen Standpunkte aus verwerflich, vom praktischen und schultechnischen undurchführbar, vom turnerischen und hygienischen wenig versprechend. Mit dem Worte Zwang ist unserer gegenwärtigen Spielpropaganda nicht neue Triebkraft verliehen, sondern ein Hemmschuh angelegt! Es herrscht in den Kreisen der Eltern, die von ihren Erziehungsrechten und -pflichten etwas halten, nur eine Meinung: Freie Nachmittage wollen sie; und — ich habe die Zuversicht, wir bekommen sie auch!

Berlin-Wilmersdorf. H. Wickenhagen.

II. Programmabhandlungen. 1906. (Nachtrag 1905.)

Über Lehrpläne und Schulreform.

„Es ist gewiß allgemein dankbar begrüßt worden, als von berufener Stelle zu den amtlichen Lehrplänen die Erklärung gegeben wurde, daß sie das Maß der Leistungen nur in großen Zügen bestimmen wollen, im einzelnen aber jede mögliche Freiheit gestatten." Mit diesen Worten leitet Dir. Dr. Hoffmann-Insterburg die Vorbemerkungen zu dem „Ausführlichen Lehrplan des Lateinischen für Gymnasium und Realgymnasium (No. 5. 4°. 32 S.) ein. Aber er hebt mit Recht hervor, daß die Grenze dieser Freiheit nicht die Individualität des Lehrers, sondern die einheitliche Gestaltung der einzelnen Anstalt sei. Werde der ersten zuviel Spielraum gelassen, so könne das Zusammenarbeiten innerhalb des Organismus in die Brüche gehen. Der einzelne Lehrer müsse durch die Einordnung der eigenen Art und Meinung in die Zwecke des Ganzen ein Vorbild der Disziplin geben. Ein ausführlicher Lehrplan, hervorgegangen aus dem Gedankenaustausch aller an der Anstalt arbeitenden Lehrer und von ihnen einheitlich redigiert, sei eine Notwendigkeit, wenn er auch nicht als buchstäblich geltendes Gesetz, als unabänderlich bestehen solle.

Daß diese Gedanken an vielen Stellen lebendig und wirksam sind, zeigen die Veröffentlichungen, von denen zu berichten ist. An Gesamtdarstellungen bieten sich die „Lehrpläne und Lehraufgaben der Oberrealschule an der Waitzstr. in Kiel (No. 361. 4°. 32 S.), der „Lehrplan des Katharineums zu Lübeck, Gymnasium und Realgymnasium" (No. 895. 4°. 60 S.), der „Lehrplan des Realgymnasiums zu Bützow (No. 821. 4°. 33 S.), dazu aus 1905 der „Lehrplan der Steindammer Realschule zu Königsberg i. Pr. (No. 21. 8°. 70 S.), dem sich jetzt der „Lehrplan der Vorschule" derselben Anstalt (No. 23. 8°. 15 S.) anschließt. Neben diesen Bearbeitungen aller Lehrfächer steht eine größere Zahl sehr erfreulicher Erscheinungen, die eingehend einzelne Lehrgegenstände behandeln. Zunächt ist aus 1905 noch der Lehrplan der Religionslehre" (Alfeld. 4°. 15 S.) nachzuholen. Daran schließen sich im Berichtsjahre Sonderburg, Lehrplan des Deutschen (No. 365. 4°. 31 S.), neben dem oben schon erwähnten Insterburger Lehrplan noch Rendsburg (Gymnasium und Realgymnasium), lateinischer Grundlehrplan der unteren Klassen (No. 350.

4°. 30 S.), Bochum (Gymnasium), Ausführlichen Lehrplan für das Griechische nebst Allgemeinen Vorbemerkungen (No. 423. 8°. 47 S.) und Görlitz (Gymnasium), Lehrpläne II (Rechnen, Mathematik und Naturwissenschaften, Geschichte und Erdkunde). (No. 234. 8°. 31 S.)

Die Lehrpläne von Kiel, Lübeck und Bützow, sowie der Plan der Königsberger Realschule enthalten, je nach ihrem Umfange in kürzerem oder in weiterem Ausmaß, nach der Verteilung des Lehrstoffs auf die Klassenstufen, noch methodische Bemerkungen. Am knappsten und spärlichsten sind sie in dem Kieler Lehrplan enthalten. Hier beschränken sie sich auf einige gelegentliche Hinweise, mit Ausnahme des Unterrichts in der Mathematik, über den weiter unten noch besonders zu sprechen sein wird. Sonst bietet der Lehrplan die Verteilung der Sprüche und Gesangbuchlieder, die Verteilung der neusprachlichen Lektüre, einen Kanon der zu festem Gedächtnisbesitz zu gestaltenden Geschichtszahlen, eine ins einzelne gehende sehr sorfältig und überlegt gearbeitete Festlegung der in den Naturwissenschaften zu behandelnden Kapitel, wie das schon von manchem früher hier besprochenen Plan hervorgehoben werden konnte. Doch macht gerade diese Arbeit ganz besonders den Eindruck einer allseitig erwogenen, ausgeglichenen Leistung. In einzelnen ist vielleicht darauf hinzuweisen, daß ihr einige Besonderheiten eigentümlich sind. Die philosophische Propädeutik erscheint in OI als besonderes, mit einer Wochenstunde, die dem Deutschen entzogen ist, ausgestattetes Unterrichtsfach. Sie liegt in der Hand des Leiters der Anstalt, eines Mathematikers. Als wahlfreie Fächer erscheint in UIII und OIII die Stenographie (Stolze-Schrey) mit je zwei Stunden, von OII—OI in je 2 Stunden praktisches Arbeiten in der physikalischen Werkstatt. Es sind keine physikalischen Schülerübungen. Diese finden vielmehr innerhalb des lehrplanmäßigen Unterrichts für dieselben Klassen „etwa alle drei Wochen in zwei aufeinanderfolgenden Stunden statt". In diesen wahlfreien Stunden werden die Schüler dagegen „in der Bearbeitung der Materialien und in der Herstellung und Handhabung einfacher physikalischer Apparate unterwiesen". Auch die chemischen Schülerübungen liegen innerhalb der lehrplanmäßigen Stunden. Im biologischen Unterricht wird durch einen botanischen Garten, in dem sich ein Aquarium, Terrarium und eine Volière für einheimische Vögel befinden, dafür gesorgt, daß die Schüler Gelegenheit haben, ihre Kenntnisse durch Beobachtungen an lebendem Material zu bereichern. Im Französischen wenigstens ist auf der Oberstufe die Benutzung einer Chrestomathie (Ploetz, Manuel) ausdrücklich hervorgehoben, neben zwei Schriftstellerwerken in Sonderausgaben, einem prosaischen und einem poetischen. Es scheint, als ob die Ansichten, die der Chrestomathie so lange feindlich waren, milder würden, und der Berichterstatter würde nach seinen Ansichten das begrüßen, — falls die Chrestomatie es verdient. — Lübeck und Bützow sind außerpreußische Anstalten. So weicht denn auch ihre Stundenverteilung in etwas von den preußischen ab. Es wird am bequemsten sein, die Abweichungen in den nebenstehenden Tabellen*) zu überschauen. Dem Lübecker Lehrplan geht voraus eine interessante historische Skizze früherer Lehrpläne der Lübeckischen höheren Schulen von Johannes Bugenhagens Lübeckischer Kirchenordnung 1531 an, mancherlei Schwankungen zwischen Lateinschule und dem „Pro-

*) Vgl. S. 33.

Lehrplan*) des

	A. Realgymnasiums zu Bützow (Mecklenburg)										B. Katharineums zu Lübeck.**) a) Gymnasium										b) Realgymnasium									
	VI	V	IV	UIII	OIII	UII	OII	UI	OI	Sa.	VI	V	IV	UIII	OIII	UII	OII	UI	OI	Sa.	VI	V	IV	UIII	OIII	UII	OII	UI	OI	Sa.
Religionslehre . . .	3	**3**	2	2	2	2	2	2	2	20	**2**	2	2	2	2	2	2	2	2	18	**2**	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutsch	4	3	3	3	3	3	3	3	3	28	4	3	3	**3**	**3**	3	3	3	3	28	4	3	3	3	3	3	3	3	3	28
Lateinisch	8	8	7	5	5	**5**	**5**	**5**	**5**	53	8	8	7	7	**8**	7	6	6	6	63	8	8	7	**4**	**3**	**3**	4	**3**	**3**	43
Griechisch	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	6	6	6	6	6	36	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Französisch	—	—	5	4	**5**	4	4	4	4	30	—	—	4	**3**	**3**	2	**2**	**2**	**2**	18	—	—	**4**	4	4	4	4	4	4	28
Englisch	—	—	—	**4**	3	**4**	3	**4**	**4**	22	—	—	—	—	—	**3**	**2**	**2**	**2**	9	—	—	—	**4**	**4**	**4**	3	**4**	**4**	23
Geschichte	**1**	**1**	2	2	2	2	**2**	3	3	18	**1**	**1**	2	2	2	2	3	3	3	19	**1**	**1**	2	2	2	2	3	3	3	19
Erdkunde	2	2	2	2	2	1	**1**	**1**	**1**	14	2	2	2	2	2	1	—	—	—	11	2	2	2	2	2	1				11
Rechnen	4	4	2	—	—	—	—	—	—	10	4	4	2	—	—	—	—	—	—	10	4	4	2	**2**	**2**	—	—	—	—	14
Mathematik	—	—	2	5	5	5	5	5	5	32	—	—	2	3	3	4	4	4	4	24	—	—	2	**4**	**4**	**4**	5	5	5	29
Physik	—	—	—	—	—	**3**	3	3	3	12	—	—	—	—	W. 2	2	2	2	2	9	—	—	—	—	**S. 1 W. 2**	2	**S. 2 W. 3**	3	3	12
Chemie	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	**2**	2	2	2	8
Naturkunde	2	2	2	2	2	2	—	—	—	12	2	2	2	2	2	—	—	—	—	10	2	2	2	2	**S. 2 W. 1**	2	**S. 1**	—	—	12
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4	3	2	**1**	—	—	—	—	—	—	6	3	2	**1**	—	—	—	—	—	—	6
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16	—	2	2	2	—	—	—	—	—	6	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Summa	26	27	29	31	31	33	32	34	34	277	26	26	29	32	32	32	30	30	30	267	26	26	29	31	31	31	31	31	31	267

dazu: 3 Std. Turnen VI—OI.
1 Std. Gesang VI, 2 Std. Gesang V—OI.

dazu: 3 Std. Turnen, 2 Std. Turnspiele; VI-UII 2 Std.; OII—OI 1 Std. Singen;
wahlfrei: Hebräisch, 2 Std. OII-OI; Schreiben 1 Std. III
Chemie, 2 Std. UI—OI; kaufm. Rechnen, 1 St. UII.
Zeichnen, 2 Std. OIII—OI; Zeichnen, 2 Std. V—OI.
Stenographie, 2 Std. UIII-OIII. Stenographie 2 Std. UIII—OIII.

*) Die Abweichungen von den preußischen Lehrplänen sind durch fetten Druck angedeutet.
**) Hiernach bedürfen die nach dem Progr. 1905 gegebenen Zahlen bei E. Horn, Das höhere Schulwesen der Staaten Europas, S. 45, der Korrektur.

blem der Realschule" darbietend. Wunderlich genug mutet denn auch der „Stundenplan des Katharineums für das Jahr 1800" an, mit seiner Penseneinteilung und der Ausdehnung des Unterrichts täglich von 8—12, an vier Tagen nachmittags von 2—5, an den zwei übrigen von 2—3 bzw. auch noch 4—5. In dem gegenwärtig geltenden Lehrplan sind am ausführlichsten die Sprachen behandelt, kürzer die realistischen Fächer. Sehr eingehend ist auch der Kanon neusprachlicher Lektüre. Auffällig erscheint, daß als Lektüre für die OII im Deutschen Grillparzers Goldenes Vließ, Sappho, Medea, Des Meeres und der Liebe Wellen empfohlen werden. Das scheint doch etwas verfrüht. Bezüglich der philosophischen Propädeutik wird gesagt: „Auf keinen Fall darf aber ein Unterricht in der philosophischen Propädeutik für jeden Lehrer des Deutschen in der Prima ein für allemal obligatorisch gemacht werden." Ein Standpunkt, der dem Berichterstatter sehr sympathisch ist. Im Lateinischen des Realgymnasiums wird als Vorbereitung für die Schriftstellerlektüre in UIII die schriftliche Worterklärung empfohlen, „welche die Schüler zwingt, jede Form genau anzusehen". Es scheint, als ob die Festhaltung der Formenkenntnis Schwierigkeiten mache. Nun, an anderen Stellen wohl auch! Sie zu erhalten, werden einige Hilfsmittel empfohlen (S. 29). Für das Griechische wird der Wert des unvorbereiteten Übersetzens hervorgehoben. In den Naturwissenschaften erscheint als Abweichung von der Norm die Verteilung des physikalischen Pensums auf der Oberstufe (Akustik und Optik in OIIg, Akustik und Wärmelehre in OIIr, Magnetismus und Elektrizität in OI). In OIIr wird in einer Wochenstunde Geologie gelehrt. Sehr eingehend sind auch die Lehrpläne der technischen Fächer behandelt. — Auch Bützow gibt für die neueren Sprachen einen für drei Generationen ausreichenden Lektürekanon, bezeichnet eingehender die im Geschichtsunterricht zu behandelnden Kapitel, empfiehlt, hierin mit Kiel übereinstimmend, starke Beschränkung der Mitteilungen über die älteren Perioden der römischen und griechischen Geschichte. Ein Problem löst der Lehrplan durch Anordnung für die Prima: „In dreimal zwei Stunden Wiederholung der alten Geschichte durch den Fachlehrer aus OII" (!?). Anzumerken ist wohl auch, daß in OI der Geschichtsunterricht mit dem Regierungsantritt König Wilhelms I. beginnt und bis zum Jahre 1888 fortgeführt wird; dann erst werden das 17. und 18., sowie die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts durchgenommen. In der Mathematik fällt die für IV gemachte Bemerkung auf: „Der Unterricht in Geometrie ist streng systematisch. Es ist darauf zu achten, daß das Prinzip der Anschaulichkeit gewahrt bleibt. Bei Beweisen ist auf größte Strenge in der Sache und im Ausdruck zu halten." Daß die Erdkunde mit einer Wochenstunde auch in den Oberklassen vertreten ist, ergibt die Übersicht. Sie zeigt, daß die Zahl der verbindlichen Stunden auf der Oberstufe in Bützow wie in Lübeck größer ist als in Preußen. Kurzgefaßte, nichts Bemerkenswertes bietende Lehrpläne der mit den Anstalten verbundenen Vorschulen veröffentlichen gleichzeitig Kiel und Lübeck. Etwas ausführlicher, von verständigen methodischen Hinweisen begleitet, ist der Lehrplan der Vorschule der Steindammer Realschule zu Königsberg, durch den die im Vorjahr publizierten Lehrpläne der Hauptanstalt ergänzt werden. Auch diese stellen eine sachkundige Umkleidung der offiziellen Lehrpläne mit nach den besonderen Bedürfnissen der Anstalt gewähltem Lehrstoff und didaktischen Anweisungen dar.

Der Alfelder Lehrplan für den Religionsunterricht eines Realprogymnasiums gibt eine Aufzählung und Anordnung der biblischen Geschichten, Bibelabschnitte, Sprüche und Kirchenlieder, die in den Klassen zu lesen, durchzusprechen und zu lernen sind. Eigentümlich erscheint, daß der eigentliche Katechismusunterricht erst in IV beginnt; vorher „werden die zu lernenden Einzelstücke, die sich an eine biblische Geschichte anlehnen, mit dieser eng verbunden und kurz erklärt, gegen den Schluß des Jahres jedoch zu geschlossener Einheit zusammengestellt und fleißig memoriert, damit sie zu dauerndem Lebensbesitz werden". Der Pensenverteilung auf die Klassen gehen die amtlichen methodischen Bemerkungen voran und ihnen schließen sich „Zusatzbemerkungen praktischer Art" an, die sich auf das technische Normalverfahren bei der Behandlung biblischer Geschichten, des Bibellesens, des Katechismus und des Kirchenliedes beziehen. — Der deutsche Lehrplan (Sonderburg, Realgymnasium) ist sehr ausführlich, der Stoff auf Vierteljahre verteilt, mit genauer Angabe der Paragraphen der Grammatik, der Lesestücke etc. Anleitungen für das Lehrverfahren gehen auf viele technische Einzelheiten ein. In besonderen Anlagen wird dann noch eine Anleitung zur Aufsatzlehre in III—I, eine kurze Methodik des Lesestoffs und der Dramenlektüre im besonderen gegeben. Zu weitgehend erscheinen die Forderungen für die Lektüre in I (Spaziergang, Klage der Ceres, Eleusisches Fest, Wallensteins Tod); dasselbe tritt bei der entsprechenden Anleitung hervor. Eine gleichmäßige Befolgung derselben könnte leicht zu dem Ergebnis führen, daß der Schüler des Gegenstandes überdrüssig wird. — Von den beiden Lehrplänen des Lateinischen bietet der Rendsburger eine stellenweise breite, aber sehr lehrreiche, wenn auch wohl etwas subjektive Erörterung des Lehrverfahrens. Gelungen erscheint dem Berichterstatter besonders die Bearbeitung des grammatischen Lehrstoffs für IV. Nicht sehr angenehm berührt die Kritik, die der Verfasser an dem in VI und V eingeführten Übungsbuche übt. Sollten die Ausstellungen berechtigt sein, die er macht — der Berichterstatter kann sie nicht nachprüfen, da er das Buch nicht zur Hand hat, — so wäre schleunigste Einführung eines geeigneteren doch der gewisse Ausweg aus den Übelständen. Über das Lehrpensum der V wird ein vielleicht berechtigtes Urteil gefällt: „Während die unregelmäßige Formenlehre das Gedächtnis des Schülers stark belastet, ohne seine übrigen geistigen Fähigkeiten viel in Anspruch zu nehmen, muten die zu behandelnden syntaktischen Regeln dem Verstande des Quintaners fast zuviel zu." Hervorgehoben wird die Notwendigkeit, den deutschen Unterricht auf der Unterstufe mit dem lateinischen zu verbinden, um den Schülern das Verständnis des Satzbaues zu vermitteln. Der Wendung: „Auf die Richtigkeit der Erklärung kommt es nicht an, jedenfalls leuchtet sie den Schülern ein," vermag der Berichterstatter dagegen nicht zuzustimmen. Hoffmann-Insterburg bietet zunächst allgemeine methodische Bemerkungen zu Aussprache und Orthographie, Grammatik, Wortschatz, Lektüre, inhaltlicher Verwertung des Gelesenen, Metrik und zu den schriftlichen Übungen. Den Lehraufgaben der Klassen sind weitere, allmählich knapper gestaltet, beigefügt. Hinzuweisen ist auf die, leider nur für V und IV gebotenen Übersichten „über das, was an grammatischen, syntaktischen und stilistischen Eigentümlichkeiten gelegentlich vorkommt, damit das Einzelne nicht verloren geht und der Lehrer der folgenden Klassen darauf weiter

bauen kann". Hervorzuheben sind auch einige Einzelheiten, weil sie den Geist kennzeichnen, in dem das Ganze geschrieben ist. Als allgemeines Lehrziel wird neben den gewöhnlich aufgeführten Punkten betont die Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums . . . „als eine Schulung für die verständnisvolle Erfassung der Gegenwart in den staatlichen, sozialen und kulturellen Erscheinungen". Auch hier erscheint die Verbindung des Deutschen mit dem lateinischen Unterricht als notwendig. Ferner: „Überhaupt ist in der ersten Zeit das Ohr mindestens ebenso wie das Auge heranzuziehen, daher vollzieht sich der Unterricht ohne Buch; was sichtbar zur Anschauung gebracht werden muß, wird an die Tafel geschrieben; das Buch verführt nur zur Unaufmerksamkeit." „Es kommt nicht auf die Zahl der übersetzten Stücke an, sondern auf die gründliche Durcharbeitung." „Bei der Einführung der Verbalformen wird vor dem Mißbrauch gewarnt, sinngemäß unmögliche oder selten vorkommende Formen mit derselben oder gar größerer Gründlichkeit zu behandeln wie die üblichen." Eine ebenso gründliche Arbeit ist der Bochumer Lehrplan für das Griechische. Die Vorbemerkungen enthalten Weisungen für die äußere Gestaltung jedes Unterrichts (Form der Fragen, Disziplin, Körperhaltung, Wechsel des Stoffs in den einzelnen Unterrichtstunden, Notwendigkeit, die Schüler in dem eingeführten Lehrbuch heimisch zu machen), Weisungen, die dem Anfänger zur Leitung, aber auch dem älteren Lehrer wohl in stiller Stunde der Prüfung als Beichttafel dienen können. Denn wer von uns ist ohne Sünde! Der Lehrplan selbst bespricht in einem Abschnitt die Behandlung der Grammatik und der schriftlichen Übungen, in einem zweiten nacheinander die prosaische und die Dichterlektüre. Die Lehrpensen der einzelnen Klassen werden sehr eingehend, mit ganz speziellen methodischen Hinweisen für die Ausgestaltung der Lektüre, des unvorbereiteten Übersetzens, der Wiederholung besprochen. Die zur Behandlung kommenden Schriftsteller werden nicht nur aufgeführt, sie finden auch Würdigung für ihre Brauchbarkeit im Unterrichte. Das Lesebuch von v. Wilamowitz wird gleichfalls herangezogen. Sein wissenschaftlicher Wert wird rückhaltlos anerkannt, seine Verwendbarkeit in der Schule ebenso offen als sehr bedingt bezeichnet (S. 26, 34, 35). Für die Tragikerlektüre wird die Benutzung einer Übersetzung nicht verschmäht, „behufs Ergänzung des in der Klasse Gelesenen, da es sich bei der Durchnahme eines Dramas darum handelt, dem Schüler etwas Ganzes zu bieten, den Gedankengehalt und die Kunstform nicht nur einzelner Teile des behandelten Werkes, sondern auch seines gesamten Umfangs ins Auge zu fassen, und, soweit dies mit Primanern möglich ist, zu erfassen. Ob es möglich ist, daß die Schüler eine Kenntnis der Realien in dem Maße, wie der Lehrplan es wünscht, sich aneignen, scheint ungewiß. Auffällig ist an manchen Stellen eine gewisse Resignation. Für die Platolektüre wird gefordert, daß der Schüler leichtere Stellen herausbringt, „bei schwierigen Stellen muß der Lehrer zufrieden sein, wenn sein Zögling den Versuch macht, . . . da er nur so der Benutzung von gedruckten oder geschriebenen Übersetzungen entgegenwirken kann". (S. 30.) Für die Tragiker wird „in keinem Falle ein volles Verständnis der häuslichen Aufgabe verlangt". Wiederholt (S. 16, 17, 18, 19) wird empfohlen, dafür zu sorgen, daß die Schüler „möglichst lange" ausreichende grammatische Kenntnisse zum Verständnis der Lektüre behalten. Die ganze Arbeit ist offenbar das Ergebnis aus breitester Erfahrung hervorgehender Sachkenntnis.

Die Görlitzer Lehrpläne weisen nachdrücklich für die Geschichte auf die Verknüpfung mit dem Deutschen und dem Religionsunterricht hin, sie dringen in der Erdkunde auf die Hervorhebung der allgemeinen Erdkunde für jede Klasse, sie empfehlen für die Naturwissenschaften angelegentlich die Benutzung des deutschen Lesebuches und des Zeichnens. Neben einer von der gewöhnlichen abweichenden Verteilung des physikalischen Lehrstoffs (O II: Hydromechanik, Aeromechanik, Wärmelehre. Galvanismus I, U I: Mechanik; O I: Optik, Galvanismus II) fällt auf, daß in dem vorbereitenden Kursus der O III die allgemeinen Eigenschaften stark betont werden, daß in U II die Erd- und Himmelskunde der Physik eingefügt ist. In der Botanik werden grundsätzlich deutsche Bezeichnungen statt der fremdländischen Termini angewendet. Bei dieser Besprechung eines naturwissenschaftlichen Lehrplans sei kurz hingewiesen auf: Puls, Vergleichende Übersicht über die Lehrbücher der Zoologie (Bielefeld, R. S. No. 461. 4°. 22 S.), eine einsichtige Beurteilung der verbreitetsten Lehrbücher, sowohl der methodischen, als der systematisch angeordneten. Bei voller Würdigung der Vorteile, die in der Hand zumal des fachmännisch nicht allen Ansprüchen genügenden Lehrers die methodischen Lehrbücher haben, entscheidet sich der Verfasser am Schluß seiner Ausführungen doch dafür, in die Hand des Schülers ein systematisches Lehrbuch zu legen, allenfalls nur auf der Unterstufe ein methodisches zuzulassen, falls hier nicht auf die Benutzung eines Lehrbuches überhaupt verzichtet wird.

Kiel und Görlitz bieten noch ein besonderes Interesse durch die von ihnen veröffentlichten Lehrpläne für Mathematik, der erste für die Oberrealschule, der letzte für das Gymnasium die Vorschläge der Unterrichtskommission der Naturforscherversammlung verwertend. Vorsichtig und zurückhaltend geschieht es in Görlitz, und wie der Berichterstatter an anderer Stelle*) seine Ansicht zu begründen versucht hat, daß der Meraner Lehrplan unter der Voraussetzung, daß die Mathematik in der Tertia auch vier Stunden erhalte, auf den Gymnasien wohl durchführbar sei, so glaubt er, daß der Versuch auch hier sicher gelingen wird. Die Oberrealschule in Kiel ist eine der Anstalten, die die Unterrichtsverwaltung für praktische Versuche mit den Vorschlägen ausgewählt und mit ihnen beauftragt hat. Demnach ist der Lehrplan sehr in die Einzelheiten ausgearbeitet und sein Umfang erstreckt sich gemäß dem realistischen Charakter der Anstalt weit über die Grenzen der Meraner Vorschläge hinaus. Den Fachgenossen möchte seine Einsicht zu empfehlen sein. Ein Urteil a priori über die Angemessenheit ist natürlich kaum zu fällen. Des Stoffes ist die Fülle zu bewältigen. Aber unlösbar scheint die Aufgabe nicht, wenn die Befolgung gewisser Grundsätze, wie der der systematischen Verknüpfung aller Teile, nicht auf die Spitze getrieben wird. Die Schwierigkeit scheint dem Berichterstatter in der O II zu liegen. Deren Pensum ist schon durch die amtlichen Vorschriften übergroß geworden und kaum zu bewältigen. Der Kieler Lehrplan scheidet nichts davon aus, fügt aber noch mancherlei durch die Neuerung Gebotenes hinzu. Gelingt es, die hier liegende Klippe glücklich zu umschiffen, so wird sich der Lehrstoff der I bei mannigfachen Kür-

*) Jahresberichte der Deutschen Mathematiker-Vereinigung. XV (1906). S. 93—116.

zungen des bisherigen in der neuen Gestalt wohl verarbeiten lassen. Jedenfalls wird es die Fachkreise interessieren, bald von den gesammelten Erfahrungen zu hören. Auch dieser Lehrplan aber, wie alle andern, vermag nicht die Vorschriften, die die mathematischen Lehrpläne bezüglich der darstellenden Geometrie geben, mit denen im Zeichnen in Übereinstimmung zu bringen. In den beiden Fächern laufen die Unterweisungen ohne Verknüpfung und Rücksichtnahme nebeneinander her.

In diesem Jahre führte also die Durchmusterung der Lehrplanveröffentlichungen zu einem sehr reichen Ergebnis interessanter Beobachtungen. Wohl möglich, daß erst jetzt die in den vergangenen Jahren allmählich entstandenen Arbeiten besonderen Gepräges bekannt werden. An mancher Stelle ist bei ihnen aber der Einfluß der früher schon erschienenen mehr oder minder deutlich zu bemerken. Des Nutzens, den er aus den Lehrplänen des Berliner Königstädtischen Realgymnasiums und der Kölner Oberrealschule (hier angezeigt Jahrgang 1905, S. 403) gezogen, gedenkt dankbar der Verfasser des Bützower Plans.

Zu der wichtigsten Frage einer künftigen Schulreform, die heute die Geister bewegt*), zu der Frage der „freieren Gestaltung der Oberstufe", bietet einen lehrreichen geschichtlichen Beitrag Kuthe, Das Parallelsystem, eine historisch-pädagogische Studie (Parchim, Nr. 816. 4°. 20 S.). Die Arbeit berichtet von der eigenartigen Organisation, die der Direktor Zehlicke 1827 der damals als Gymnasium gegründeten Anstalt gab, eine Organisation, die bis zum Ausscheiden des Begründers 1851 zur Zufriedenheit der Einwohner der Stadt bestehen blieb, auch als 1841 ein Realgymnasium mit der ursprünglichen Schulart verbunden wurde. An Stelle des Klassensystems trat ein Parallellehrplan, der die Möglichkeit bot, „jeden Schüler gerade der Abteilung eines Unterrichtsfaches zuzuweisen, in die er nach seinen Kenntnissen gehört; kein Schüler erhält irgend welchen Unterricht, für den er noch nicht die nötige Reife besitzt, jeder Fortschritt des Wissens kann und wird tatsächlich durch Versetzung anerkannt". Der Unterricht konnte so mit fünf Lehrern für das ganze Gymnasium begonnen werden. Dabei gab die Zugehörigkeit zu der Latein-Abteilung den Schülern den Rang im Schülercoetus, die Versetzungen in höhere lateinische Abteilungen waren promotiones, die übrigen nur translocationes. Wie im Laufe der Zeit die Unterrichtsabteilungen sich mehrten, die Schüler sich auf sie verteilten, der Stundenplan sich gestaltete, wird dargestellt, eine Reihe von Schwierigkeiten, die sich einstellten, finden Erwähnung, Bedenken gegen die Einrichtung werden besprochen. Aus einer Tabelle, die die Abiturienten seit 1833 (Einführung der Reifeprüfung in Mecklenburg) bis 1851 umfaßt, ergibt sich, daß mit verschwindenden Ausnahmen kein Schüler vor dem Eintritt in die Prima einer anderen ersten Abteilung angehört hat. Der Verfasser ist der Ansicht, daß für die oberen Klassen der gesunde Grundgedanke des Systems bei dem nötigen guten Willen hätte beibehalten werden können. Dieser gute Wille sei bei Zehlickes Nachfolger Lübker nicht vorhanden gewesen. Im Gegensatz zu diesem günstigen Urteil erzählt Reuter-Lübeck (S. 11) von ähnlichen Einrichtungen am

*) Vgl. den Bericht über die 15. Jahresversammlung des Deutschen Gymnasialvereins. (Humanistisches Gymnasium 1906. S. 137—65.)

Katharineum, die sich aber nicht bewährt hätten, so daß der Direktor Jacob nach vielen Beratungen und Versuchen 1834 das Klassensystem unter großen Schwierigkeiten einführte, mit ihm aber glänzende Erfolge erzielte. „Die Aufgabe des Gymnasiums in der Gegenwart" betont dagegen Direktor Guhrauer (Wittenberg, Nr. 312. 4°. 9 S.). Voll Sorge, der ideale Sinn des deutschen Volkes könnte Schaden leiden angesichts der in der Gegenwart sich kundgebenden Hinneigung zur realistischen Lehrauffassung und Lebensbetätigung, es könnten die Mittel, zu dem der Menschheit gesteckten Ziel zu gelangen, für den Zweck selbst gewonnen werden, empfiehlt er die Gymnasialbildung als ein Gegenmittel gegen die krankhafte Neigung des Zeitgeistes. Warmherzig führt er seinen Hörern vor, was wohl auch an anderer Stelle zu diesem Thema gesagt worden ist, vielleicht mit etwas zu viel Sorge, daß die Zukunft der von ihm vertretenen Anstalt durch die neuen Gestaltungen gefährdet sei, die neben ihr entstehen und gedeihen. — Einen wirklichen Genuß bietet die Lektüre von C. Born, Aufgabe und Ziele der Realschule zu Kalbe a. S. (No. 321. 4°. 36 S.). Nach einer kurzen Darstellung der Entwicklung des Realschulwesens in der Stadt, stellt der Verfasser in großen Zügen, aber alles Wesentliche hervorhebend den Werdegang des realistischen Schulwesens in Preußen dar, hebt dann die besonderen Aufgaben hervor, die der eigenen Anstalt aus den besonderen örtlichen Verhältnissen erwachsen und bespricht darauf eingehend die Lehrziele und Lehraufgaben der Schule. Diese Besprechung ist ebenso geeignet, ihre nächsten Zwecke zu erfüllen, nämlich die Bürger der Stadt und die Eltern der Schüler aufzuklären und ihr Interesse an der Schule zu mehren, wie sie durch ihre Form und Eigenart den Fachmann fesselt. Mäßigung und Einsicht ebensosehr, wie Vorurteilslosigkeit und Bekanntschaft mit allen Regungen auf dem Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtswesens treten wohltuend hervor und lassen für die Zukunft der jungen Anstalt das Beste hoffen. — Gegen Mancherlei in dem methodischen Verfahren der Reformschulen, gegen M. Walter und vor allem gegen G. Michaelis bekannte Broschüre: „Welche Förderung kann der lateinische Unterricht an den Reformschulen durch das Französische erfahren" wendet sich Uhl in seinen Beiträgen zur Methodik des lateinischen Unterrichts in den Mittelklassen des Reformgymnasiums (Nr. 623. Köln ORS 4°. 30 S.). Sein Standpunkt ist ziemlich konservativ, er bekämpft die induktive Behandlung der Formenlehre vor Tertianern, während er die der Syntax billigt. Der vornehmste Zweck des Lateinunterrichts ist ihm das Denkenlernen. Aber dazu trägt das Lateinsprechen nichts bei und ebensowenig die freien lateinischen Arbeiten, die Michaelis pflegt. Eine Fremdsprache, die man in der Schule lernt, kann man erst sprechen, wenn man sie schreiben kann, man kennt sie erst dann, wenn man sie grammatisch beherrscht. Die schriftliche Übersetzung aus dem Deutschen muß ein Hauptteil der täglichen häuslichen Arbeit sein. Der Verfasser ist dabei kein Gegner der Reformschule. Sie habe vor der Schule alten Stils den Vorzug, daß sie mit dem Leichten anfängt und langsam zum Schwierigen fortschreitet. Sie benützt, um die jungen Köpfe langsam denken zu lehren, die Muttersprache und daneben eine moderne Sprache, kann sich aber zur Lösung der schwierigen Aufgabe auf das Können der Schüler stützen, während die Lateinschule das Latein zu früh beginnt, zu einer Zeit, in der die Knaben den Anforderungen noch nicht gewachsen sind,

— weil sie glaubt man müsse mit dem Wichtigsten den Anfang machen. Das ganze Geheimnis des für den ersten Augenblick so glänzenden Erfolges im Lateinischen auf den Reformschulen beruhe hauptsächlich auf dem größeren Alter der Schüler und auf den größeren Vorkenntnissen, nicht etwa auf einer geheimen Unterrichtskunst. Aber Michaelis verwechsele immer das Ziel des lateinischen Unterrichts mit dem des französischen, d. h. das Ziel, das die Reformer im Auge haben, und das der Schule unerreichbar sei und unvereinbar mit dem Geist der deutschen Schule. Sie wollten ihre Schüler die Fremdsprache sprechen lehren, während diese durch den Lateinunterricht vor allem Denken lernen sollten und bekannt werden mit den mustergültigen Werken der römischen Literatur. — Schon einmal (Monatschr. 1904, S. 318) ist eine Arbeit von Swět hier angezeigt worden. Demselben Gegenstand wie damals ist auch die jetzige geweiht, der Handelsrealschulfrage in Deutschland (Hamburg, R.-S. in St. Pauli, Nr. 913. 8°. 54 S.). Handelsrealschulen sind Schulen, die bei Gewährung derselben Allgemeinbildung wie die Realschulen dieselben Berechtigungen gewähren wie diese, außerdem aber den Schülern eine Reihe von Kenntnissen auf den Lebensweg mitgeben, die zur Verwertung speziell im kaufmännischen Berufe geeignet sind; Anstalten, die also vor allem dem kaufmännischen Mittelstande dienen. Sie stehen auf gleicher Stufe wie die Landwirtschaftsschulen und sollen eine Lücke ausfüllen, die darin besteht, daß die gewöhnliche Realschule zwar auf die Bedürfnisse der Technik, nicht aber auf die des Handels Rücksicht nimmt. Ihr Ziel sollen sie aber weniger durch die Aufnahme neuer kaufmännischer Lehrfächer erreichen, als dadurch, daß sie die allgemein bildenden Lehrfächer nach der kaufmännisch-wirtschaftlichen Seite ausbauen. Der Verfasser stellt zunächst die Notwendigkeit der Errichtung von Handelsrealschulen fest, bespricht dann die zurzeit im deutschen Reiche in dieser Beziehung bestehenden Verhältnisse, entscheidet sich für die Einrichtung besonderer Handelsrealschulen statt der Angliederung von Handelsrealschulklassen und stellt endlich die Entwicklung der Frage in Deutschland und besonders in Hamburg dar, wobei er über die Stellungnahme der interessierten Kreise der Handels- und Lehrerwelt berichtet.

Von den Kämpfen der Gegenwart gelangen wir auf geschichtliches Gebiet bei Machule, die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens der alten Provinzen des preußischen Staates von 1816—1901. Statistisches und andere Notizen. (Ratibor. G. Nr. 255. 4°. 25 S.) Die Arbeit bezieht sich zwar zunächst auf das Elementarschulwesen und gibt für dieses eine große Zahl statistischer Daten und Auszüge aus schwer zugänglichen Quellenwerken. Zuletzt gibt sie eine Tabelle über den Stand aller Schularten in den alten Provinzen für die Jahre 1816, 1822, 1864, 1901. Trotz aller Fortschritte des Schulwesens, meint der Verfasser, sind die geistigen Interessen unseres Volkes noch schneller gewachsen und haben eine wesentlich andere Richtung angenommen. Die Entwicklung der Volksschule habe mit diesem Wachstum nicht Schritt gehalten, die des höheren Schulwesens sei der Veränderung der Richtung nicht genügend gefolgt. Habe nun aber gerade der wissenschaftlich gebildete Lehrer die Pflicht, immer von neuem zu prüfen, ob unser Schulwesen in seiner äußeren Gestalt und in seinem inneren Betriebe den Anforderungen der Zeit genüge, so sei bei dieser kritischen

Arbeit und bei den Versuchen, neue Wege zu finden, die genauere Kenntnis der bisherigen Entwicklung notwendig. Eine gemeinsame Darstellung des gesamten Schulwesens würde erkennen lassen, wenn ein Zweig neben den anderen ungebührlich vernachlässigt würde, sie würde dazu beitragen, daß die Volksschule und auch die unentbehrliche Mittelschule neben der höheren Schule zu ihrem Rechte komme. Auf diese Weise würde sie dazu helfen, daß das große, noch nicht halb gelöste Problem der Schulreform einer befriedigenden Lösung entgegengeführt wird. — Am 30. Dezember 1906 waren 100 Jahre vergangen, seit Ludwig Wiese das Licht der Welt erblickte. Es ist nur selbstverständlich, daß auch die Programmabhandlungen dieser Tatsache Rechnung tragen. So geben denn R. Busse, Aus Ludwig Wieses pädagogischem Vermächtnis (Küstrin, G. Nr. 91. 4°. 12 S.) und K. Credner, Ludwig Wiese als praktischer Schulmann (Jüterbog, Nr. 156. 4°. 33 S.). Darstellungen von den pädagogischen Anschauungen des Mannes. Sie werten freilich nur die eine Seite seines Seins. Und doch verdiente auch der ganze Mensch eine Würdigung in literarischer Darstellung.

„Schulreden" hat P. Johannesson veröffentlicht: (Berlin, Sophien-Rg. Nr. 224. 4°. 27 S.) sieben Ansprachen bei Beginn und Schluß der Schuljahrsabschnitte, darangeschlossen eine längere Rede zur Feier von Kants hundertjährigem Todestag für die Primaner der Anstalt. Über „Selbstzucht, nicht Selbstsucht" belehrt A. Biese die Abiturienten und verbindet mit der Veröffentlichung dieser Rede eine kurze, aber gedankenreiche und sehr lesenswerte Abhandlung über „Wesen und Werden des modernen Naturgefühls" (Neuwied, G. Nr. 572. 4°. 14 S.). Ob die Veröffentlichung von Schulreden berechtigt sei, darüber gehen die Ansichten auseinander. Johannesson betrachtet sie als eine Erweiterung des Jahresberichts, der als solcher von Zahlen, Namen und Tatsachen Kunde gebe, nicht aber vom Besten einer Schule, dem Leben nämlich, das aus der Gemeinschaft von Lehrern und Schülern sich entzündet. Wegen seiner Gewohnheit, alljährlich die Ansprachen an seine Abiturienten im Jahresbericht zu veröffentlichen, hat Biese ja wohl Angriffe erfahren. Aber sollten nicht diese Abschiedsreden für die Angehörigen der Schüler ein Zeugnis des Geistes sein können, in dem die Anstalt geleitet wird, und sollte nicht der junge Mann, der doch wohl den Jahresbericht sich aufbewahrt, in dem sein Name unter denen der Reifeprüflinge aufgeführt ist, auch noch in späterer Zeit einmal den Worten Gehör schenken, mit denen ernster und treuer Erziehersinn ihn in das Leben entlassen hat?

Nordhausen a. Harz. Max Nath.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Zur Geschichte der Pädagogik.

Schorn, August, Geschichte der Pädagogik, in Vorbildern und Bildern dargestellt. 22., nach den neuesten Bestimmungen neubearbeitete Auflage, herausgegeben von Friedrich v. Werder, Kgl. Regierungs- und Schulrat in Magdeburg. Leipzig 1905. Dürrsche Buchhandlung. VI u. 525 S. gr. 8°. geh. 4,50 M.

Ein altbewährtes Buch, auf dessen Ausbau der Verfasser wie die folgenden drei Bearbeiter (Reinecke, Plath und von Werder) viel Fleiß verwandt haben. Der letzte von ihnen hat es 1903 zum ersten Male den Neuen Bestimmungen vom 1. Juli 1901 entsprechend einer durchgreifenden Umarbeitung unterzogen und es in ein wissenschaftlicheres Gewand gekleidet. Den ursprünglichen Charakter einer für die praktischen Zwecke der Seminaristen bestimmten Geschichte der Pädagogik hat er beibehalten. Daher erfährt man über die Entwicklung des höheren Schulwesens, etwa von den Tagen des Philanthropinismus an, fast nichts mehr. An ähnlicher Einseitigkeit leiden indessen alle für Lehrzwecke bestimmten Geschichten der Pädagogik. Ganz besonders glauben wir hervorheben zu müssen, daß der neue Bearbeiter die Literatur der letzten Jahrzehnte gründlich verwertet hat. Das beweisen nicht nur die reichlich bemessenen Literaturangaben, sondern auch manche berichtigende Änderungen im Text. Kahls Aufsatz über Chrodegang von Metz in Bd. XI der Mitteilungen der Gesellschaft für Erziehungs- und Schulgeschichte scheint ihm allerdings entgangen zu sein, sonst würde er wohl den verdienstvollen Bischof nicht mehr als Stifter der ersten Domschule preisen (S. 62). Wenn S. 125 Johannes Sturm der Vater des Stockphilologentums genannt wird, so ist das eine phrasenhafte Übertreibung, die geeignet ist, gerade bei den gewohnheitsmäßigen Lesern dieses Buches eine ganz falsche Vorstellung von dem Wesen und der Bedeutung dieses großzügigen Mannes hervorzurufen. Und wenn ihm ferner vorgeworfen wird, daß die Realien seiner Schule ganz fern gewesen seien und der Gebrauch der deutschen Sprache bei ihm als ein nie zu verzeihendes Schulvergehen gegolten habe, so wird damit ein Tadel ausgesprochen, der seine Zeitgenossen mit ganz wenigen Ausnahmen ebenso

gut trifft wie ihn selbst. Vollkommene Beherrschung der lateinischen Sprache in Schrift und Wort war doch nun einmal die erste Forderung des Humanismus, und Sturm erweist sich als ein echter Sohn seiner Zeit, wenn er diesem Ziele die Pflege der Realien und der Muttersprache hintanstellte. Wir sollten aber endlich gelernt haben, die Gedanken und Handlungen geschichtlicher Persönlichkeiten nicht nach unseren Forderungen, sondern nach den Anschauungen und Bedürfnissen ihrer Zeit zu beurteilen. Wo von den Anfängen des Realschulwesens die Rede ist, dürfte in neueren geschichtlichen Werken auch der Name Erhard Weigels, der Christoph Semlers Lehrer und wohl auch Vorbild war, nicht mehr vergessen werden. Da ferner die moderne Realschule etwas ganz anderes ist als die Heckersche mit ihrem fachschulartigen Gepräge, so verdiente auch der Schöpfer der modernen Realschule, August Gottl. Spilleke, wenigstens eine Erwähnung. Die großen Dichter und Denker, die befruchtend auf die Entwicklung der Pädagogik eingewirkt haben und noch wirken, sind in der Werderschen Bearbeitung ausführlicher behandelt worden, als das früher der Fall war. Vielleicht wird die jüngste Veröffentlichung von Arndts Fragmenten über Menschenbildung den Herausgeber veranlassen, in einer Neuauflage des Buches auch diesem Dichter die verdiente Würdigung zu schenken.

Zum Schluß noch einige Berichtigungen; zu S. 320: Pestalozzi brachte seine Schulferien nicht bei seinem Großvater mütterlicherseits, sondern väterlicherseits, dem Pfarrer Andreas Pestalozzi in Höngg zu; zu S. 339: Morfs Beiträge „Zur Biographie Pestalozzis“ umfassen nicht sechs, sondern vier Teile, die zwischen 1868 und 1889 erschienen sind; zu S. 345: Israel hat als 25. Bd. von Kehrbachs Monum. Germaniae paedag. nicht eine Pestalozzi-Biographie, sondern eine Pestalozzi-Bibliographie veröffentlicht; zu S. 475: Der Herausgeber des „Jahrbuchs des Vereins f. wissenschaftl. Pädagogik“ ist Prof. Theodor Vogt und lebt in Wien (nicht in Leipzig).

Nieden, Hilfsbuch zum Unterricht in der Geschichte der Pädagogik. Bielefeld 1904. Velhagen & Klasing. VIII u. 140 S. 12°. geb. 1 M.

So umfangreich und weitausgesponnen das Schornsche Buch ist, so knapp und wortkarg gibt sich dieses. Es soll ein Hilfsbuch sein im wahrsten Sinne des Wortes, ein Hilfsbuch für den Lehrer, der nach Belieben seinen Stoff daraus wählen kann, ein Hilfsbuch für den Schüler, den es an die im Unterricht mitgeteilten Tatsachen erinnern soll. Zugleich ist es als Ergänzung und Hilfsbuch zu den Einzelausgaben pädagogischer Schriftsteller gedacht, die in Velhagen und Klasings Sammlung erschienen sind. Eingehender als es sonst der Fall zu sein pflegt, hat der Verfasser die Geschichte des Mädchenschulwesens behandelt, ein Vorzug, der das Büchlein zum Gebrauch an Lehrerinnenseminaren besonders geeignet macht. Dem Seminarschüler, der an „selbständiges Denken und tieferes Erfassen pädagogischer Gedanken“ gewöhnt werden soll, werden an geeigneten Stellen eine Reihe von Fragen vorgelegt, deren Beantwortung ihm selbst überlassen bleibt. Ohne die Hilfe des Lehrers dürften ihm jedoch die Antworten manchmal recht schwer fallen. Von der Einprägung vieler Jahreszahlen will Nieden erfreulicherweise nichts wissen, und er hat sich demgemäß in deren Angabe eine lobenswerte Beschränkung auferlegt. Der oft gewählte Lapidarstil ist nicht jedermanns

Sache; seine Anwendung wird aber vom Verfasser in dem Vorwort hinreichend verteidigt.

Pestalozzi, Lienhard und Gertrud. Im Auszug zum Gebrauch an Seminaren herausgegeben von Dr. A. Thorbecke. Bielefeld und Leipzig 1905. Velhagen & Klasing. X u. 236 S. 8°. geb. 1,60 M.

Ein sehr geschickter Auszug. Auf 227 Seiten hat der Herausgeber den Inhalt der vier Teile von Pestalozzis volkstümlichstem Werke zusammengedrängt, ohne irgend etwas, das zum Verständnis der Geschichte oder der Absichten ihres Verfassers wichtig wäre, zu unterdrücken. Während die bedeutungsvollsten und charakteristischsten Abschnitte nach dem Wortlaute der ersten Ausgaben von 1781, 1783, 1785 und 1787 in extenso wiedergegeben sind, sind die ausgelassenen Stellen durch kurze Inhaltsangaben ersetzt worden, so daß der Zusammenhang von Anfang bis zu Ende gewahrt ist. Der am meisten gelesene erste Teil nimmt mit 78 Seiten über ein Drittel des Buches ein. Zu begrüßen ist es, daß der Herausgeber die charakteristischen Vorreden und die Widmungen an Iselin und Battier in den Auszug aufgenommen hat. Eine vorzügliche Einleitung, in der Pestalozzis Lage und Seelenstimmung sowie die Ideen, die ihn zur Zeit der Abfassung seiner Dorfgeschichte beschäftigten, knapp und klar geschildert werden, bereitet den Leser in geschickter Weise auf das tiefere Verständnis des Buches vor. Ein neun Seiten umfassender Anhang mit erläuternden Anmerkungen bildet den Abschluß.

Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Für den Seminar- und Selbstunterricht bearbeitet von Dr. Hermann Walsemann. Schleswig 1906. Johannes Ibbeken. 143 S. 8°. 1,20 M.

Auch diese gekürzte Ausgabe ist sehr zu empfehlen. Die Einleitung ist wesentlich kürzer gehalten als diejenige Thorbeckes zu Lienhard und Gertrud; sie beschränkt sich auf das allernotwendigste. Dafür sind die Anmerkungen zum Text um so reichhaltiger und gründlicher (S. 109—141). Pestalozzi hat bekanntlich sein Buch in der zwanglosen Form von 14 an seinen Verleger Heinrich Geßner gerichteten Briefen erscheinen lassen. Dieser äußeren Gliederung paßt sich freilich die inhaltliche nicht genau an; gleichwohl hat Pestalozzi, von einigen Abschweifungen abgesehen, sein Thema, die Idee der Elementarbildung, in logischer Gedankenfolge bis zum Ende durchgeführt. Diese inhaltliche Gliederung führt der Herausgeber in ebenso geschickter wie diskreter Weise durch eingefügte Überschriften und titelartige Randnoten dem Leser vor Augen. Eine gründliche Durcharbeitung dieser und der oben genannten Schrift verschafft dem Leser ein anschaulicheres Bild von Pestalozzis Wollen und Wirken als das Studium manches umfangreichen Werkes über ihn.

Hunziker, O., Comenius und Pestalozzi. (Im 15. Heft von Manns Pädagogischem Magazin.) 2. Auflage. Langensalza 1904. H. Beyer & Söhne. 33 S. 8°. 0,40 M.

In klarem, auschaulichem Vortrag legt Hunziker in seiner bei Gelegenheit der Comeniusfeier im Jahre 1892 gehaltenen Festrede zunächst den Lebensgang, den Inhalt der wichtigsten Schriften und die vier großen didaktischen Grundsätze des Comenius dar (S. 1—17), weist alsdann nach, daß es ungerechtfertigt ist, Pestalozzi,

den Autodidakten, einen Schüler des mährischen Pädagogen zu nennen (S. 18—22), und schließt mit einer eingehenden Vergleichung der beiden Persönlichkeiten und ihrer Anschauungen (S. 23—33). Gerade diese vergleichende Gegenüberstellung der eigenartigen Männer ist ungemein lehrreich und verleiht dem Schriftchen einen besonderen Wert. — Druckfehler: S. 8, Z. 7 v. u. 1 Staatsmann.

Hayward, F. H., Drei historische Erzieher: Pestalozzi, Fröbel, Herbart. Autorisierte Übersetzung aus dem Englischen von Gustav Hief. Leipzig, London und Paris 1906. A. Owen & Co. 62 S. 8°. 1,60 M.

Der Verfasser der kleinen Abhandlung ist Pestalozzi weniger gerecht geworden als O. Hunziker in dem eben besprochenen Vergleich mit Comenius. Es ist nicht nur ein kühnes, sondern nach meiner Ansicht voreiliges Urteil, wenn er behauptet, daß „die Mehrzahl der intelligenten Lehrer von dem edelsinnigen Schweizer . . . so ziemlich alles gelernt haben, was er zu lehren hat“ (S. 28). Treffender, wenn auch viel kürzer, wird Fröbels Wirken und Wollen geschildert. Der Verfasser bringt mit wenigen Worten das wirklich Gesunde in der Fröbelschen Idee von der Erziehung zur Selbsttätigkeit anschaulich zur Geltung, aber er weist auch auf den gesuchten Tiefsinn, auf die Unbestimmtheit und den Mystizismus seiner Gedanken und seiner Sprache hin. Die zweite Hälfte seines Werkchens hat Hayward seinem Lieblingspädagogen Herbart gewidmet. Er nennt die wenigen Daten seiner äußeren Lebensgeschichte und sucht dann dem englischen Leser die Herbartsche Lehre vom erziehenden Unterricht, vom Interesse und von der Bedeutung der Apperzeption in schlichter, gemeinverständlicher Fassung nahezubringen. Er hat bereits dieselben Probleme ausführlicher und wissenschaftlicher in dem 1904 erschienenen Buche „The Secret of Herbart“ behandelt. Dem deutschen Leser zeigt das interessante Büchlein, welch aufrichtige und doch selbständig denkende Bewunderer Herbarts Pädagogik in England gefunden hat. Daß sie auch etwas von dem Sondergeist der deutschen Herbartianer an sich haben, gibt Hayward selbst zu, indem er sich und seine Gesinnungsgenossen treffend als „pädagogische Hochkirchler“ (S. 36) bezeichnet.

Die Übersetzung liest sich glatt. Auf S. 6, Z. 4 v. u. wird einmal allgemein von „Wissenschaft“ gesprochen, während doch nur die naturwissenschaftlichen Disziplinen gemeint sein können. Wahrscheinlich handelt es sich da um eine irrtümliche Übersetzung des englischen Wortes „science“.

Wiesbaden. Hermann Weimer.

Jugendschriften.

Empfehlenswerte Jugendschriften. Herausgegeben von den vereinigten deutschen Prüfungsausschüssen für Jugendschriften. Leipzig 1904. Wunderlich. 51 S. 8°. 0,60 M.

Daß die Prüfungsausschüsse ein recht verdienstvolles Werk getan haben und tun, muß und wird auch der zugeben, der manche ihrer Forderungen für übertrieben hält. In der Praxis pflegen ja die Gegensätze nicht so schroff sich geltend zu machen wie in der Theorie, und so werden allen, die Bücher zu wählen haben,

die kurzen Charakteristiken und Inhaltsangaben dieses Verzeichnisses willkommen sein. Es ist ein Abdruck des Anhanges des früher, III 101, hier besprochenen Buches Zur Jugendschriftenfrage, aber es enthält ungefähr 110 Nummern mehr als früher. Auch die einzelnen Kritiken haben Änderungen erfahren, zu ihrem Vorteil. So haben wir hier einen brauchbaren Führer, dem man sich freilich nicht blindlings anvertrauen darf. Das ist aber auch wohl nicht die Absicht der Herausgeber.

Daß nicht bloß Lob, sondern auch Tadel ausgesprochen wird, ist in der Ordnung; wenn aber nur der letztere zum Ausdruck kommt und ein Buch (das von Tiemann) nur als „recht nüchtern" bezeichnet wird, so sieht man nicht recht ein, weshalb es überhaupt zu den empfehlenswerten Jugendschriften gerechnet wird. Eine Angabe aller in Betracht kommenden Ausgaben hätte durchweg erfolgen sollen, z. B. bei Kleists Michael Kohlhaas. Übersichtlicher wäre es wohl auch gewesen, die Bearbeitungen der alten deutschen Sagen, wenigstens der Nibelungen, an einer Stelle zu bringen oder zum mindesten einmal auf alle übrigen zu verweisen. Die Lederstrumpfgeschichten wird man gewiß unter Cooper suchen, ebenso wie man den Robinson unter Defoe gefunden hat, aber statt dessen muß man bis zu Höcker blättern. Daß die hergebrachte Jugendschriftstellerei von den „Hamburgern" grundsätzlich abgelehnt wird und daß man Namen wie Nieritz, Franz Hoffmann, aber auch z. B. Niemann, Tanera, ganz zu geschweigen von Karl May, der in Weimar teilweise so ergötzliche Erörterungen hervorrief, hier nicht begegnet, muß der Benutzer natürlich im Auge behalten.

Bei dieser Gelegenheit möchte ich noch eine Kritik von Becker im „Gymnasium", Nr. 24, 1904 berühren, zu der meine Empfehlung einer kleinen Sammlung von Erzählungen Veranlassung gegeben hat. In jener Sammlung findet sich eine Erzählung „eine Kinderflucht". In einer der knabenhaften Phantasie entgegenkommenden Weise wird erzählt, wie ein Junge seine Schwester entführt. Die Aufmerksamkeit des lesenden Knaben wird dabei sicherlich ganz und gar von dem unterirdischen Gange, den er entdeckt, von der abenteuerlichen Bootfahrt auf dem Rheine, der Wanderung durch den Wald usw. in Anspruch genommen. Das Motiv für diese Entführung ist der Wunsch des Knaben, die Schwester den Bekehrungsversuchen einer Tante, einer älteren, unverheirateten, pedantischen Dame, zu entziehen. Die verwaisten Kinder entstammen nämlich einer Mischehe und sind mit Einwilligung der Mutter nach dem evangelischen Glauben des Vaters erzogen. Diese Motivierung der Entführung genügt Becker, um das ganze Buch für eine Schülerbibliothek entschieden zu verwerfen. Ich stimme nun mit ihm vollkommen darin überein, daß das schwierige Kapitel der Kindererziehung in Mischehen kein Thema für Quintaner ist. Aber abgesehen davon, daß, wie gesagt, die Handlung der Entführung durchaus in den Vordergrund tritt, sodaß der Knabe schwerlich, wie Becker befürchtet, unerwünschte Fragen über das heikle Gebiet an die Eltern richten wird, würde gar kein Grund vorliegen, selbst dem jüngeren Knaben die gute Lehre vorzuenthalten, daß der Wille der verstorbenen Eltern nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Verwandten heilig sein soll, daß Bekehrungsversuche in solchem Falle ganz vom Übel sind und von verständigen Menschen unterlassen werden, daß es aber leider unverständige gibt, die sich nach dieser Regel der

Weisheit nicht richten. Solchem Unverstande, der bis zur Verunglimpfung der Eltern geht, sich entziehen zu wollen, ist, dünkt mir, ein ganz annehmbarer Grund für den Gedanken an eine Flucht.

Dies ist meine Auffassung der Sache. Immerhin will ich gern gestehen, daß ich gerade diese Geschichte in dem Büchlein, das sonst auch den Beifall meines Beurteilers gefunden hat, nicht gelesen hatte; ich würde sonst bei der großen Empfindlichkeit vieler in derartigen Dingen vielleicht eine leise Mahnung zur Vorsicht ausgesprochen haben.

Göhring, Ludwig, Die Anfänge der deutschen Jugendliteratur im achtzehnten Jahrhundert. Mit einem Anhange: Drei Kinderdichter. Hey, Hoffmann v. Fallersleben, Güll. Nürnberg 1904. Fr. Korn. 140 S. 8°. 1,60 M.

Das Buch, im wesentlichen ein Abdruck einer vor etwa 15 Jahren in einer pädagogischen Zeitschrift herausgegebenen Artikelreihe, enthält eine Fülle von Belehrung und Anregung. Die Jugendschriften werden nach Entstehung und Haltung aus der allgemeinen Literatur in den pädagogischen Zeitströmungen überhaupt erklärt.

Trotz der Menge des verarbeiteten Stoffes, der Fülle der Zitate ist doch der Text lebendig und anziehend geschrieben. Treffende aber nie gesuchte Bilder beleuchten die Darstellung, die von Anfang bis zu Ende fesselt. Wie immer wenn man in die Vergangenheit genauer eindringt, findet man auch beim Lesen dieses Buches Strömungen und Bestrebungen wenigstens in Anfängen und Anklängen, die heutzutage als modern betrachtet werden. Dieser Einblick in das Auf-und-ab der Theorien in Erziehungsangelegenheiten kann natürlich nur klärend auf das Urteil über die heutige Jugendliteratur wirken. Da ferner gerade Jugendschriften so rasch veralten, muß jeder, der der Sache Teilnahme entgegenbringt, dem Verfasser für den Überblick über meist längst vergessene, zum Teil aber doch bis in die Gegenwart wirkende Erscheinungen aus dem 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts Dank wissen.

Zu dem, was nicht so leicht veraltet, gehören die Erzeugnisse der drei im Anfange behandelten Meister der Kinderdichtkunst. Der „Novalis der Kinder", der „liebenswürdige, gemütliche Maler Himmels und der Erden", Hey, der kindlich gebliebene Hoffmann, der „so kameradschaftlich auf alles Schöne und Edle aufmerksam macht und immer wieder noch ein heiteres Wort übrig hat", und Güll, dessen Kreis weit kleiner als der der beiden andern ist, der aber an Gemütlichkeit und leichtem Fluß der Reimstrophen von keinem übertroffen wird, sie werden nach ihren Lebensschicksalen — hier lesen wir über Güll die trübselige Weisheit, daß er Poet und Schulmeister gleichzeitig habe spielen wollen, wo doch schon ein Beruf von beiden zum Unglücklichmachen hinreicht! — und ihrem Dichtercharakter mit einer ausreichenden Menge von Proben dem Leser vorgeführt. — Druckfehler bietet das treffliche Buch nicht viel; störend ist höchstens, daß S. 135 ein Teil der Anmerkung über den Text geraten ist.

Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend. In Verbindung mit W. Capelle herausgegeben von Hans Vollmer. Bd. 11—14. Berlin, Paetel. 1,50 bis 2 M.

Die ersten zehn Bände des verdienstlichen Unternehmens sind von mir bereits III, 620 ff. besprochen worden. Von den vorliegenden Bändchen entzog sich eines, G. Biedenkapp, Die deutsche Urzeit, seiner Natur nach der Durchführung des allgemeinen Programms, Selbsterlebtes und Selbstgesehenes zu bringen. Der Verfasser, der seinen Stoff tüchtig beherrscht, schreibt der Auffassungskraft der reiferen Jugend, um die allein es sich hier handeln kann, angemessen. Der Gegenstand verführte wohl dazu, mehr Hinweise auf Bücher und Gelehrtennamen zu geben, als im allgemeinen in Jugendschriften üblich ist.

Auf die dem Meyerschen Konversationslexikon entnommenen Tafeln würde ich an den betreffenden Textstellen hinweisen, das Wort Depotfonds bei seinem ersten Auftreten, S. 48, nicht erst S. 154 erklären; zu Neolithikern, S. 65, ebenso wie zu den Steinnamen Nephrit, Jadeit und Chloromelanit, S. 158, eine Anmerkung hinzufügen; den Zusatz bos taurus zu Rind, S. 60, unterdrücken; das Fremdwort Expansionskraft des Handelns, S. 143, vermeiden und auf die Frage, mit welchen Mitteln die Erbauer der „Riesenstuben" gearbeitet haben mögen, irgendwie eingehen.

Selbstgeschautes schildert mit seiner bekannten Wärme A. Trinius in seinen Streifzügen durchs Thüringer Land. Der Titel ist ganz wörtlich zu verstehen. Der Verfasser berichtet davon, wie er das liebliche Land durchwandert, besonders begeistert von dem Rennstieg, dessen Erforschung er ein eingehendes Studium gewidmet hat. Die Thüringer Jugend zumal wird gewiß gern das mit einem Bilde der ausführlich beschriebenen Wartburg und mit einer Karte versehene Bändchen zur Hand nehmen.

Ein „Lebensbild aus großer Zeit" gibt Wolfgang Meyer in Friedrich Ludwig Jahn. Der jugendliche Leser wird mit dem Manne von scharf, selbst hart, aber echt deutsch ausgeprägter Eigenart, mit einem wunderbaren und mannigfachen Lebensschicksale, mit den Zeiten der tiefen Erniedrigung Preußens, mit der Entstehung des Turnens bekannt gemacht, und zwar in lebhafter, frischer Sprache, die sein Interesse immer rege halten wird. Natürlich werden die letzten mehr als 30 Jahre von Jahns Leben, nachdem er der Demagogenverfolgung zum Opfer gefallen war, kurz abgetan. Ich möchte des Buch vor allem als gelegentlichen Preis für tüchtige turnerische Leistungen empfehlen.

Die Kriege Friedrichs des Großen werden von Hermann Meyer aus Urkunden, Briefen, Tagebüchern und nachträglichen Aufzeichnungen von Augenzeugen beider Parteien erzählt. Der erste Teil enthält die beiden ersten schlesischen Kriege. Er reiht sich würdig den Darstellungen der Befreiungskriege und des deutsch-französischen Krieges an. Des Königs kühner Geist tritt ebenso leuchtend hervor, wie das lebhafte Verantwortungsgefühl seiner kaiserlichen Gegnerin. Man liest die geschickte Zusammenstellung mit Spannung. Sie wird den Schüler fesseln und ihm die Zeit klar vor die Seele führen. Das schöne Gemälde des Königs von Pesne dient als Titelbild; Kartenskizzen unterstützen das Verständnis. Die Anmerkungen halten das rechte Maß. Eine neue Auflage erklärt vielleicht S. 44 das galantmundierte und verbessert den Namen Matsch an beiden Stellen, S. 90 u. 92, in Maltsch. Daß bei einer Gelegenheit auch die eigentümliche Schreibweise des

Monarchen beibehalten worden ist, verdient Beifall. Indes ist, wie zu der Anmerkung dort hinzugefügt sei, auch die französische, nicht bloß die deutsche Rechtschreibung Friedrichs weit entfernt von Konsequenz und Korrektheit. In diesen Zeiten legten sich nur wenige Schriftsteller orthographische Fesseln auf.

Bensberg. G. Amsel.

b) Einzelbesprechungen:

Handbuch des Deutschtums im Auslande nebst einem Adreßbuch der deutschen Auslandsschulen, zwei Kartenbeilagen und fünf Kartenskizzen Herausgegeben vom Allgemeinen Deutschen Schulverein zur Erhaltung des Deutschtums im Auslande. Zweite umgearbeitete und stark vermehrte Auflage. Berlin 1906. Dietrich Reimer (Ernst Vohsen). XXXI u. 573 S. 5 M.

Von dem im Jahre 1904 in erster Auflage herausgegebenen, rasch vergriffenen Handbuch des Deutschtums im Auslande ist die zweite Auflage in vollständig veränderter Gestalt erschienen, so daß man es als ein ganz neues Buch bezeichnen möchte; von 260 ist es auf 573 Seiten angewachsen; innerlich ist es sorgfältiger, gleichförmiger, vielseitiger und vollkommener ausgearbeitet. Hervorragende Kräfte haben dazu mitgewirkt. Dem spiritus rector des Ganzen — Professor Brandl — ist es gelungen, geeignete Mitarbeiter zu finden: Oberlehrer Dr. Hans Schulz-Steglitz hat den europäischen Teil bearbeitet, Dr. Martin Hass-Charlottenburg die außereuropäischen Teile, die Vereinigten Staaten Dr. Hermann Gerhard. Manches Land ist dabei auf das Vier- und Fünffache seines Umfanges angekommen. Dem Adreßbuch (dem zweiten Teile des Handbuches) haben Professor Dr. Wilhelm Dibelius-Posen (Europa, Nordamerika und Afrika) und Professor Dr. G. Lenz-Darmstadt (Südamerika, Asien und Australien) ihre schon bei der ersten Auflage bewährte Kraft gewidmet. In einer eigenen Einleitung für den Abschnitt „Vereinigte Staaten" äußert sich Friedrich Paulsen über das Germanische Museum bei der Harvard-University und seinen ersten Kurator Dr. Kuno Francke. Professor Paszkowski hat dem Buche eine Bibliographie des Deutschtums für die Jahre 1904/05 beigegeben mit besonderer Berücksichtigung der in der deutschen Erde, dem Deutschtum im Auslande und den alldeutschen Blättern erschienenen Arbeiten. Zwei vom Professor Langhans entworfene Karten (Verbreitung des Deutschtums auf der Erde und das Deutschtum in Österreich-Ungarn und Rußland) sind dem Werke als eine bedeutende Verbesserung zugefügt; der Preis des Ganzen (5 M.) ist so gering, daß nur pekuniäre Opfer der Verlagsbuchhandlung ihn haben stellen können. — Dem Inhalt des Buches in einer kurzen Besprechung gerecht werden zu wollen, wäre eine Anmaßung. Der Leser muß selber prüfen, und er wird dabei die Erfahrung machen, daß wir hier nicht nur ein Nachschlagebuch vor uns haben, sondern auch ein fesselndes Lesebuch, das für jede Familie und jede Schule seinen großen Wert besitzt.

An höheren Schulen sollte es in keiner Bibliothek fehlen und sollte es in recht viele Lehrerhände auch als Privatbesitz gelangen. Im Geographieunterrichte wird es meisterhafte Dienste tun, und auch der Geschichtsunterricht wird manche An-

regung von ihm empfangen. Der Hauptwert des Buches liegt aber auf anderen Gebieten. Der Deutsche Schulverein, der dieses Buch geschaffen, hat unserem Lehrstand die Wege geöffnet in die weite Welt des Deutschtums; wem die Heimat zu eng wird und wer sich auch umsehen möchte im Weiteren, der kann aus diesem Buche erfahren, wo er Gebiete frischen Schaffens findet. Und seitdem vor allem das preußische Kultusministerium den Lehrern, die an Auslandsschulen gehen, ihre Zukunft sicher gestellt hat, gewinnt das Handbuch für die höheren Schulen eine erhöhte schulpolitische Bedeutung. Aber auch seine hohe nationale Bedeutung hat dieses Buch, die uns gerade in diesen Tagen, in denen unser nationales Gewissen wieder gründlich aufgerüttelt ist, so recht ins Gemüt tritt. Der Deutsche Schulverein ist nicht immer auf Rosen gebettet gewesen. Er hat unter seinem patriotischen Optimismus auch wohl einmal leiden müssen, aber unerschütterlich von diesem geleitet schließlich die schönsten Erfolge gehabt. Zu einem dieser Erfolge gehört auch dieses Buch, das die weiteste Verbreitung verdient und hoffentlich auch dazu beiträgt, dem Schulverein recht viel Freunde und Mitglieder unter den Lehrern zu gewinnen. Wir — und ich denke, wir Schulmeister sind patriotische und dankbare Leute — wollen ihm doch Dank dafür wissen, was er für die deutsche Schule getan hat. —

Berlin. A. Matthias.

Michaelis, Karl, Welche Grenzen müssen bei einer freieren Gestaltung des Lehrplans für die oberen Klassen des Gymnasiums innegehalten werden? Vortrag, gehalten in der 15. Jahresversammlung des deutschen Gymnasialvereins am 6. Juni 1906. Leipzig 1906. Dürrsche Buchhandlung. 29 S. 8°. 50 Pf.

Der Vortrag war zuerst im „humanistischen Gymnasium“ (1906, Heft IV, S. 141 ff.) abgedruckt worden. Die Sonderausgabe „enthält“, wie der Verfasser sagt, „einige Berichtigungen und Zusätze“. Diese Bemerkung knüpft sich an folgende Textstelle (S. 4): „Matthias, der eifrige Vorkämpfer für diese Idee, schreibt ihr wenigstens in seinem Aufsatz in der Monatschrift vom Januar 1900 (V 1, S. 1—7) Natürlichkeit, Gesundheit, Lebensberechtigung und nicht aufzuhaltende Lebenskraft zu;“ der ursprüngliche Text, der nunmehr richtig gestellt ist, hatte vorausgeschickt, daß M. „denen, die diesen Gedanken noch nicht aufgenommen haben, den Vorwurf des Stillebens, der Bequemlichkeit, des Pedantismus, des Pflichtbanausentums“ mache usw. Indem wir uns darauf beschränken, die Tatsache festzustellen, kommen wir der Bitte des Verf. nach, die Kritik möchte die in der Broschüre „veröffentlichte Form als diejenige ansehen“, für die Verf. „die volle Verantwortlichkeit übernehme“.*)

*) Daß die erste Fassung des humanistischen Gymnasiums, für welche Michaelis die volle Verantwortlichkeit nicht übernimmt, mit einem gewissen Wohlbehagen ausgenutzt werden würde, hatte ich von vornherein vorausgesehen und deshalb Herrn Stadtschulrat Michaelis gebeten, dem, was ich wirklich in der Monatschrift gesagt habe, gerecht zu werden. Das ist von ihm in vornehmster Weise in dem Sonderabdruck geschehen. Nun wird aber in der Zeitschrift für Gymnasialwesen 1906, S. 792 f. von Herrn Gymnasialdirektor Dr. Müller in Blankenburg auf die erste nicht verantwortliche und nicht maßgebende Fassung zurückgegriffen und auf Grund dieser Fassung ein Urteil gegen mich konstruiert. Hätte sich dieser Herr die kleine Mühe gemacht und an der Quelle geschöpft, d. h. die Monatschrift V, S. 1—7 nachgelesen, so würde auch er Gerechtigkeit geübt haben. Müller erklärt aber stolz:

Michaelis hat ganz recht, wenn er auf die Förderung der freien Privattätigkeit und überhaupt solcher Freiheiten besonderen Wert legt, die innerhalb der Lehrpläne möglich sind. Er besorgt im übrigen, eine freiere Unterrichtsgestaltung, namentlich die Scheidung der Schüler nach Fachgruppen, möchte den Grundlagen des Gymnasiums unter Umständen bedrohlich werden. Trotzdem machen seine Leitsätze mehr Zugeständnisse an das Neue, als man erwarten sollte. Wenn er eine umittelbare Übertragung der Grundsätze des Mädchenlyzeums auf unsere höheren Lehranstalten ablehnt, und ebenso eine Loslösung der obersten Klassen vom übrigen Gymnasium verwirft, so ist er völlig im Recht: aber dergleichen ist von maßgebender Seite auch nicht angeregt worden. Es ist Michaelis' Verdienst, die bis zur Zeit des Vortrags gemachten Vorschläge ziemlich vollständig gesammelt und beleuchtet zu haben: aber schade, daß er gerade den Vorschlag, der so recht dem Griechischen — für dieses tritt M. besonders ein — zugute kommen würde, nicht in Betracht zieht; ich meine die schon von den Lehrplänen vorgezeichnete (zeitweilige) Verschiebung zwischen den Stundenzahlen der beiden alten Sprachen. Ich meine mit Otto Schröder*), daß gerade auch die Philologen Ursache hätten zuzugreifen: „Wo sind sie, die Gräcisten von Bonn und Straßburg, von Greifswald und Göttingen? Warum fordern sie nicht ihren Platz an der Sonne?" Weiter auf den Inhalt des Vortrags einzugehen, erscheint in diesem Augenblicke unnötig oder verfrüht, da demnächst die Direktoren-Versammlungen mehrerer Provinzen sich eingehend mit der Frage der Bewegungsfreiheit auf der Oberstufe beschäftigen werden; eine Klärung der Ansichten wird jedenfalls das nächste Ergebnis sein.

Eschweiler. Franz Cramer.

Sallwürk, E. v., Das Ende der Zillerschen Schule. Zur pädagogischen Zeitgeschichte. Frankfurt a. M. 1904. Moritz Diesterweg. 73 S. 8°. geh. 1 M.

Referent hatte einen in dieser Monatschrift erschienenen Aufsatz über Sallwürks „Didaktische Normalformen"**) mit der Bemerkung geschlossen, daß man ein abschließendes Urteil über dieses Unterrichtsschema als verfrüht ansehen müsse, so

---

„Da ich die Monatschrift für höhere Schulen nicht gelesen habe, vermag ich mir diesen Zwiespalt nicht zu erklären, kann ihn nur beherzigen." Mit anderen Worten: „Ich kenne den Tatbestand garnicht, bilde mir aber gleichwohl ein Urteil." — Das humanistische Ideal, dem zu huldigen ich mir von niemandem in der Welt das Recht nehmen lasse, ist nun bekanntlich strenge Wissenschaftlichkeit. Diese sieht aber, wo sie ein Urteil aufstellt, nach dem Tatbestand und nach den ersten Quellen, nicht aber nach sekundären oder tertiären Zeugnissen. Das ist in diesem Falle nicht geschehen.

Ich sehe mich deshalb genötigt, im Interesse der Sache und auch im persönlichen Interesse solche raschfertigen Urteile als solche zu kennzeichnen und einen Angriff zurückzuweisen, dessen Charakterisierung ich jedem gewissenhaft prüfenden und gerecht urteilenden Leser getrost überlassen kann. Ähnliche Äußerungen werde ich im Interesse des knapp bemessenen Raumes dieser Monatschrift, mit Rücksicht auf ihre Leser und im Hinblick auf die ganze Art solcher Angriffe unbeachtet lassen. Mtth.

*) Preuß. Jahrb. 1906, Oktoberheft S. 75.

**) Mittlerweile in 3. Aufl. erschienen. Moritz Diesterweg. Frankfurt 1906.

lange es in der Praxis nicht hinlänglich erprobt wäre. (M. h. S. IV. Jahrg. S. 375.) Nun soll nach Sallwürks neuester Broschüre dieses Urteil doch schon gesprochen worden sein. Es lautet, wie uns das Heftchen berichtet, verdammend und stammt aus dem Zillerschen Lager. Von dieser Seite her war freilich eine gegnerische Stellungnahme zu erwarten; nicht bloß um der langjährigen Angriffe willen, mit denen Sallwürk die Zillersche Pädagogik verfolgte, sondern vor allem wegen der Prinzipien, auf denen sich seine Didaktik aufbaut. Wollten Zillers Schüler die Normalformen und ihre wissenschaftliche Grundlage als berechtigt anerkennen, so müßten sie zugleich die Stützpunkte ihrer eigenen Pädagogik, den psychologischen Aufbau der Formalstufen und die ethische Zielsetzung des Unterrichts, verloren geben. Die Preisgebung der Fundamente wäre aber mit dem Zusammenbruch des mühsam aufgerichteten Gebäudes gleichbedeutend: es wäre das Ende der Zillerschen Schule gekommen.

Sallwürk verkündet dieses Ende schon jetzt in dem oben angezeigten Büchlein. Es soll eine Antwort auf die Abfertigung sein, die verschiedene Vertreter der Zillerschen Schule und unter ihnen besonders Prof. Vogt, der Vorsitzende des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“ (letzterer im „Jahrbuch“ für 1904), den Normalformen hatten zuteil werden lassen. Es ist eine Streitschrift schärfster Tonart; Persönliches und Sachliches, Verteidigung und Anklage wechseln in bunter Folge miteinander ab. Wir haben keine Veranlassung, die Auseinandersetzungen Sallwürks mit seinen Gegnern an dieser Stelle einzeln wiederzugeben, wollen aber nicht unerwähnt lassen, daß sie hier und da wertvolles Material zum besseren Verständnis der Normalformen beibringen (vgl. besonders S. 51 ff. über die Bedeutung der Normalformen für die Erziehung des Willens, ebenso Did. Normalformen, 3. Aufl. S. 50 f.). Den Leser wird es mehr interessieren zu erfahren, warum das Ende der Zillerschen Schule herbeigekommen sein soll. Nun, weil Sallwürk der Meinung ist, daß die Fundamente der Zillerschen Pädagogik unhaltbar geworden seien. Um seine Zeitgenossen davon zu überzeugen, greift er nochmals die Prinzipien der Herbart-Zillerschen Pädagogik an. Er sucht nachzuweisen, daß die psychologische Grundlage der Formalstufen nicht allen Bedürfnissen des Unterrichts gerecht werde, daß sich vielmehr auch die Logik naturgemäß in den Lehrgang eindränge, während man ihr doch keinen richtigen Platz anzuweisen vermöge; daß das ethische Ziel gar nicht erreicht werde, solange man mit Ziller von der Bearbeitung der Vorstellungen allein die wünschenswerte sittliche Wirkung erwarte; daß sich endlich diese Pädagogik zwar eine wissenschaftliche nenne, in der Tat aber darin keine wirkliche Wissenschaft, sondern nur ein wissenschaftliches Phantom zu finden sei. Unter Zillers Schülern aber seien Verwirrung und Widersprüche herrschend geworden. Während man z. B. auf der einen Seite an der strengen Befolgung der Formalstufen festhalte, stelle man sie anderswo als etwas Harmloses und Variables dar; die Kulturstufentheorie, die der Meister mit so großer Hingabe ausgebaut habe, gebe man nun, da sie unbequem werde, als bloßen „Hilfssatz“ aus, „welcher der zurzeit noch mangelhaften Psychologie wertvolle Fingerzeige zu geben und beachtbare Unterstützung zu leisten imstande sei“. An den wankenden Unterbau wage man nicht zu rühren, der großen Entscheidung gehe man geflissentlich aus dem Wege. Wage aber ein Draußenstehender diese Fragen anzuschneiden, so lege man das als Mißverstand und Gehässigkeit aus. Das alles beweise, daß man am

Ende angekommen sei. „Alles, was diese Schule jetzt noch tut, ist Zeichen ihrer Schwäche."

So kurz dieses Schriftchen auch ist, es wird gewiß im Zillerschen Lager einen Sturm entfesseln. Den Vorwurf der Altersschwäche kann diese Schule nicht auf sich sitzen lassen; sie würde mit ihrem Schweigen ihrem Ankläger nur Recht geben. Wir sind gespannt darauf, was die gegnerische Partei erwidern wird.

Wiesbaden. Hermann Weimer.

Zimmer, Hans, Volkstumspädagogik. Langensalza 1904. F. G. L. Greßler. 58 S. 8°. 1,20 M.

Die Volkstumspädagogik, genauer gesagt Deutschtumspädagogik, von Hans Zimmer strebt ein doppeltes Ziel an: 1. Heranbildung eines Deutschen, der die Forderungen der modernen (evolutionistischen) Ethik erfüllt, ohne aus seinem Volkstum herauszutreten; 2. Mitwirkung an der Beseitigung der Fehler, Mängel und Schwächen des Deutschen auf erzieherischem Wege. Sie hat also nicht nur eine jugenderzieherische, sondern auch eine Volkstumsaufgabe. Die kleine Broschüre bildet das Programm einer Zukunftspädagogik, die uns der Verfasser schenken will. Er selbst gesteht, daß sein System noch lange nicht fertig ist. Warten wir daher zunächst einmal die das System vorbereitende „Geschichte der deutschen Pädagogik" ab, die er uns als nächstes Erzeugnis seiner pädagogischen Zukunftspläne verspricht.

Wiesbaden. Hermann Weimer.

Heilmann, Handbuch der Pädagogik. 1. Band. 9. Auflage. Leipzig 1904. Dürrsche Buchhandlung. 368 S. Broschiert 4 M.

Heilmanns Pädagogik, die in rascher Folge immer neue Auflagen erlebt und deren erster Band eben jetzt in der neunten Auflage erscheint, ausführlich zu besprechen, ist an dieser Stelle wohl überflüssig. Haben wir doch bereits vor zwei Jahren ihrer hier eingehend und durchaus anerkennend gedacht. Wir beschränken uns deshalb heute auf die Bemerkung, daß der Verfasser auch trotz aller Erfolge an seinem Werk weiter die bessernde Hand angelegt und einiges wie den § 31 (Idee, Ideal — die Vernunft) vollständig umgearbeitet hat.

Bei dieser Gelegenheit wird den zahlreichen Freunden des Werkes die Nachricht willkommen sein, daß zur Geschichte der Pädagogik nun auch ein Quellenbuch erschienen ist. Ohne einer Besprechung vorzugreifen, sei doch auch heute schon auf diese neueste Arbeit des rastlosen Verfassers aufmerksam gemacht.

Düsseldorf. Rothert.

Pistorius, Fritz. Dr. Fuchs und seine Tertia. Heitere Bilder von der Schulbank. Berlin 1905. Trowitzsch und Sohn. 234 S. 8°. 2,40 M., geb. 3 M.

Der Titel lockt. Wer hörte nicht gern etwas von dem, was unser Altmeister

Oskar Jäger das Naturleben der Schule nennt? Wir erfahren auch wirklich in einzelnen wohlgelungenen Abschnitten manches davon. Die besten sind nach meinem Dafürhalten folgende: „Wie ein Bummelländer kuriert wird", „Die Klasse erhebt sich zum Zeichen der Dankbarkeit", „Seht ihr, das ist ein Geschäft", in dem uns erzählt wird, wie der allezeit humorvolle Turnlehrer Paperlink auf Wunsch des Dr. Fuchs die Tertia für eine Unart durch schweißtreibende Freiübungen zwickt, und „Sa mère est morte", in dem Dr. Fuchs merkt, daß er durch dies in der Eile gebildete Beispiel einen seiner Jungen an das eben erlebte tiefe Weh erinnert hat, und sich nun große Mühe gibt den armen Kerl zu trösten. Leider stehen die anderen Abschnitte nicht auf gleicher Höhe; bei mehreren ist wohl viel Behagen vorhanden, aber wenig Witz. Doch im ganzen darf man sagen: Dr. Fuchs ist auf dem richtigen Wege; er will ein gemütvolles Verhältnis zu seinen Schülern herstellen, wie es auf guten englischen Schulen die Regel ist; sie sollen unbedingtes Vertrauen zu ihm haben und unbefangen auch einmal ungefragt ihre Gedanken äußern dürfen, aber sie sollen dabei doch wissen, daß solchen köstlichen Momenten der freien Debatte auf seinen leisen Wink wieder die ernste Gedankenarbeit folgt, von der keiner sich ausschließen darf. Dr. Fuchs ist sicher eins der schätzenswertesten Mitglieder des Kollegiums, jedenfalls viel schätzenswerter als der Reserveleutnant Dr. Stöckel, der so ziemlich in jedem Jungen eine Anlage zum Verbrecher wittert und demgemäß Prügel für das beste Erziehungsmittel hält, und als der stets mißtrauische Professor Böttcher, der, zu bequem selbst zuzugreifen, den Schüler, dem er nicht traut, einschreibt und das weitere dem Ordinarius überläßt. Es ist übrigens schade, daß Dr. Stöckel gerade Reserveoffizier ist. Es sieht so aus, als wenn nur unter diesen sich Leute seiner Denkungsart fänden, und das ist doch nicht der Fall. Daß unsere Standesgenossen dienen und Reserveoffiziere werden, ist aus manchen Gründen sehr wünschenswert. Man braucht ja darum noch nicht die Epaulettes immer im Zimmer liegen zu haben und in den Kasernenton zu verfallen. Mit einigen Maßregeln des Dr. Fuchs bin ich nicht einverstanden. Wenn Prof. Böttcher den Fiebig eingeschrieben hat, weil er glaubt, der habe sein Gedicht nicht gelernt, sondern ihm vorgelesen, dann hätte ich keine lange Untersuchung angestellt, sondern den Fiebig, der behauptet gelernt zu haben, einfach das Gedicht aufsagen lassen. So wäre die Wahrheit sofort an den Tag gekommen. Und dann noch eins, Herr Doktor: Brauchen Sie den Jungen gegenüber doch nicht solche Ausdrücke wie „Klaue", „von alleine", u. ä. Es kann auch ohne saloppe Wendungen gemütlich zugehen. Bieten Sie ferner ihren ganzen Einfluß auf, daß in Ihrer Schule nicht so viele Tadel eingeschrieben werden, und schaffen Sie die Einrichtung des Ordners ab, der die Namen seiner Mitschüler an die Tafel schreiben muß. Wenn der Lehrer dafür sorgt, daß in jeder Pause alle Schüler hinausgetrieben werden, wenn er zuletzt das Zimmer verläßt und alle Lehrer nach der Pause pünktlich die Stunde beginnen, dann ist die Einrichtung des Ordners überflüssig. Daß die Mäntel der Jungen auf Haken in der Klasse hängen, ist wegen der Ausdünstungen nicht empfehlenswert. Doch für das und manches andre ist Dr. Fuchs ja nicht verantwortlich. Jedenfalls solche Leute wie den Dr. Fuchs können wir unter unseren Standesgenossen sehr brauchen.

Strasburg, Westpr. R. Gaede.

Flugblätter für künstlerische Kultur. Hrsg. v. Willy Leven. Stuttgart, Strecker Schröder. Einzelhefte in Groß 8°. je 0,80 M.

Ein weit angelegtes Unternehmen, getragen von einer großen Zahl bekannter, aber auch unbekannter Namen: wie stellt sich dazu der Lehrer, der sich durch seinen Beruf an feste, alterprobte Lebensformen gebunden fühlt? Er wird von vornherein dem heftigen Gärungsprozeß der modernen Kulturbewegung mit einem gewissen Mißtrauen gegenüberstehen. Und in der Tat lassen die bisher erschienenen Hefte: „Habe ich den rechten Geschmack?", „Kultur der Feste", „Neue Theaterkultur", „Vom Kulturgefühl", das Problematische, das ihr vielfach noch anhaftet, deutlich erkennen: Die Kritik der bestehenden Kulturzustände ist meist treffend, das gesuchte neue Ziel dagegen liegt zumeist noch in nebelhaft verschwommener Ferne. Das ist kein Vorwurf, sondern in der Natur der Sache begründet. Es ist nicht ohne Reiz, auch nicht ohne Wert für die eigene Lebensführung, an der Hand dieser Hefte dem eigenartigen Schauspiel einer neuen nach Gestaltung ringenden Kulturauffassung zu folgen. Zum Schluß noch eins: auf einem der Findlingsblöcke auf dem Axenstein bei Brunnen steht zu lesen: „Steine wie diese können nicht fliegen." Diese „Flugblätter" können es auch nicht. Dazu sind sie, in mehr als einem Betracht, zu schwer.

Bonn. Paul Brandt.

Stutzer, E., Goethe und Bismarck als Leitsterne für die Jugend. In sieben Gymnasialreden. Berlin 1904. Weidmannsche Buchhandlung. 95 S. geh. 1,60 M.

Humanität und Nationalgefühl so miteinander zu vereinen, daß die Bewährung des einen der des andern nicht hinderlich wird, ist ein Ideal, das unsere heutige höhere Bildung gar nicht eifrig genug verfolgen kann. Die höhere Bildungsschicht des 18. Jahrhunderts mit ihrem Weltbürgerideal kannte kaum den Begriff des Nationalgefühls, und heute, nach Sicherung der politischen Grundlagen des deutschen Nationalgefühls, ist die andere Gefahr, das Fehlen einer wahrhaft humanen Bildung in den Kreisen, die durch ihre Berufsstellung und ihre Steuerkraft die Nation am ehesten repräsentieren, nicht zu unterschätzen. Als die Deutschen noch nicht das Ziel Goethescher Sehnsucht, „das stolze Bewußtsein haben durften, einem großen, starken, geachteten und gefürchteten Volke anzugehören," hatten sie doch den Trost, in Wissenschaft und Kunst die Schwingen zu besitzen, sich über jenen Mangel hinwegzuheben. Soll die Macht und Pracht des neuen Reiches, das nur durch unerbittlichen Wirklichkeitssinn ins Leben gerufen werden konnte, dazu führen, daß nun einseitige Tatsachensucht ausgebildet werde, die zur notwendigen Folge Gedankenflucht haben muß? Wir verhüten es nicht sicherer, als wenn wir auf Goethe und Bismarck, den Genius, auf dem zumeist unsere heutige Geisteskultur beruht, und den Zwingherrn zur Deutschheit zusammen als „Leitsterne für die Jugend" hinweisen. Stutzer tut es seit langem, seit einigen Jahren in besonders glücklicher Weise auch in Reden bei Abiturienten-Entlassungen und ähnlichen Gelegenheiten. Über „Einzelpersönlichkeit und Gesamtheit", „Glück", „Werden", „Natur und Kunst", „Leidenschaft und Besonnenheit", „Worte und Taten", „Volk und Menschheit" hören wir ihn auf Grund der Lebenswerke Goethes

und Bismarcks lebenwirkende Worte zu seinen Schülern in bedeutsamer Stunde sprechen, wenn auch die inhaltreichen Themata oft nur gestreift, nicht eigentlich durchgeführt werden. Vor allem berührt das Fehlen alles eigentlichen Moralisierens, das sich bei solchen persönlichen Gelegenheiten gar zu leicht einstellt, überaus sympathisch, und keine falsch verstandene „Feierlichkeit" schreckt vor Heranziehung recht realer Dinge, wie sie doch eben dem angehenden Studenten sehr nahe liegen, zurück. Über Einzelheiten in der Auffassung zu rechten, ist kaum angebracht, nur die nackte Behauptung, daß Goethe die wirklichen Mächte, die das staatliche Leben einer Nation bestimmen, nicht verstanden habe, sei durch Goethes Wort widerlegt: „Was ist Kultur anderes als ein höherer Begriff von politischen und militärischen Verhältnissen? Auf die Kunst, sich in der Welt zu betragen und nach Erfordern dreinzuschlagen, kommt es bei den Nationen an." Vielleicht darf ich den Verfasser überhaupt auf meinen Aufsatz „Goethes Stellung zu dem Begriff der deutschen Nationalkultur" in dieser Monatschrift II, S. 260 ff. aufmerksam machen, sowie auf das Programm des Sorauer Gymnasiums 1900, wo einschlägige Gedanken behandelt sind. Den Stutzerschen Gymnasialreden wünsche ich recht weite Verbreitung, sowohl wegen ihrer Tendenz als wegen ihres frischen Tones.

Friedeberg, Nm. Paul Lorentz.

Illustrierte Weltgeschichte in vier Bänden, hrsg. von Dr. S. Widmann, Dr. P. Fischer, Dr. W. Felten. 1.—4. Lieferung (Vollständig in 40 Lieferungen à 1 M.) München, Allgemeine Verlags-Gesellschaft.

Illustrierte Weltgeschichten scheinen zu dem Bedürfnis des Tages zu gehören. Die Werke von H. Schiller und O. Jäger, die von protestantischem Standpunkte aus die Weltbegebenheiten betrachten, haben verdiente Würdigung gefunden. Neuerdings läßt die Allgemeine Verlags-Gesellschaft ein auf 4 Bände berechnetes Werk mit 1200 Textabbildungen und 120 zum Teil farbigen Tafelbildern erscheinen. Einer ist dem vorchristlichen Altertum gewidmet, zwei sind für Mittelalter und Neuzeit bis 1789 und wieder einer für die neueste Zeit vorgesehen. Der 4. Band, mit dem das Unternehmen eröffnet wird, ist als „das Zeitalter der Kämpfe um bürgerliche Freiheit, nationale Selbständigkeit und soziale Forderungen" bezeichnet. Der Verlag hat die Ausarbeitung des Werks Schulmännern übertragen, die für praktische Bedürfnisse und Wünsche oft ein besseres Verständnis haben als viele Männer der Wissenschaft: Dr. S. Widmann, Dr. P. Fischer und Dr. Felten. In dem vorliegenden von Widmann verfaßten Bande ist nicht Bild auf Bild gehäuft, sondern in der Auswahl verständiges Maß gehalten und der Wert künstlerischen Genusses nicht verkannt, was namentlich von den mehrfarbigen Tafelbildern gilt.

Auch die mitgeteilten Originalbriefe sind wohl ausgewählt. Die Darstellung beschränkt sich nicht einseitig auf die politische Entwicklung, sondern greift auch in das Leben des Volkes, in Kunst und Literatur hinein. Die Auffassung ist so, wie man sie füglich nicht anders von Katholiken erwarten kann: Einzelne schwierige Abschnitte wie der Kölner Kirchenstreit und der Kulturkampf sind in ruhigem Tone gehalten. Daß im Kulturkampf Fehler gemacht worden sind, hat auch Bismarck zugegeben. Juristisches Theoretisieren, Unkenntnis der katholischen Or-

ganisation und bureaukratischer Übereifer haben auch die Sache des Staates sehr geschädigt. Dies wird heute wohl allgemein zugestanden. Die Darstellung der sozialen Frage, auf die nach den Lehrplänen auf der obersten Stufe höherer Lehranstalten einzugehen ist, müßte aber tiefer und breiter sein. Louis Blanc und die Wirkung seines Buches L'organisation du travail ist in diesem Zusammenhange gar nicht erwähnt. Die Theorie vom Mehrwert, wie sie Karl Marx in seinem „Kapital" entwickelt und ihr Zusammenhang mit Adam Smith mußte jedenfalls dargelegt und die Ziele der Sozialdemokratie nach den Gothaer und Erfurter Programmen des Nähern entwickelt werden. Nun, hier ist eine Lücke, die sich bei einer neuen Auflage mit Leichtigkeit ausfüllen läßt! Die Einteilung der Geschichte nach den Freiheitskriegen ist bis 1848 einwandfrei. Nach unseren Erfahrungen (vgl. die Gliederung des historischen Unterrichtsstoffes, Beilage des Prümer Jahresberichtes 1890) tut man gut, die europäische Krisis (1848–1851) und die Vorherrschaft Frankreichs bis 1866 von der folgenden Entwicklungsreihe abzutrennen: Dann ergibt sich folgende Einteilung

1. Die große Krisis 1848—1851.
2. Die Vorherrschaft des zweiten Kaisertums 1851—1866.
3. Begründung und Ausbau des deutschen Reiches bis 1888.
4. Weltmächte und Weltfragen der Gegenwart.

Der Stil ist lebendig und korrekt, wenn er auch hin und wieder ins Aphoristische fällt. Vor allem aber wollen wir die warme patriotische Stimmung in diesem zunächst für Katholiken bestimmten Werke betonen. Am liebsten heben wir Widmanns Anerkennung für Bismarcks staatsmännisches Wirken hervor, die sich S. 498 findet: „Mit Schmerz und Besorgnis sah die deutsche Nation den Schmied ihrer Einheit und Größe aus dem Amte scheiden, mit Wehmut bemerkte sie, daß der große Mann den Groll über die Gewährung seines Entlassungsgesuches nicht verbarg, sondern zu scharfer Kritik des neuen Kurses, und durch verdiente, aber oppositionellen Charakter tragende Huldigungen zu greisenhafter 'Redseligkeit sich verleiten ließ; doch sah sie auch, daß der Edelmut und die Hochherzigkeit des grimmen Löwen zur Versöhnung zwang, und trauerte mit dem Kaiser aufrichtig am Grabe des mächtigen Mannes, eines der merkwürdigsten, gewaltigsten, kühnsten und vorsichtigsten Staatsmänner aller Zeiten, des größten Deutschen des 19. Jahrhunderts. Im Tode waren ihm die beiden ersten Kaiser vorausgegangen, dem treuen „Lehnsmann und Diener", und beiden hat er in seinem Urteile schöne Denkmäler gesetzt. Für uns Deutsche unvergeßlich bleiben die herrlichen Worte, mit denen der eiserne Kanzler, der ihn übermannenden Bewegung nicht Herr werdend, dem Reichstag am 9. März 1888 Mitteilung vom Heimgange seines Herrn machte: „Die heldenmütige Tapferkeit, das nationale, hochgespannte Ehrgefühl und vor allen Dingen die treue, arbeitsame Pflichterfüllung und die Liebe zum Vaterlande, die in unserem dahingeschiedenen Herrn verkörpert waren, mögen sie ein unzerstörbares Erbteil unserer Nation sein, das der Kaiser uns hinterlassen hat."

Von demselben Werke ist auch eine Ausgabe in 8 Halbbänden zum Preise von je 5 M. veranstaltet.

Düsseldorf. J. Asbach.

Gardthausen, V., Augustus und seine Zeit. 2 Teile. gr. 8°. geh. I. Teil: 1. Band (X u. 481 S. mit Titelbild) 1891, 10 M.; 2. Band (IV u. S. 483—1032) 1896, 12 M.; 3. Band, mit Karte des römischen Reiches und 32 Abbildungen im Text (IV u. S. 1035—1378) 1904, 8 M. — II. Teil (Anmerkungen): 1. Band (II u. 276 S.) 1891, 6 M.; 2. Band (II u. S. 277—649) 1896, 9 M.; 3. Band, mit 9 Abbildungen im Text (II u. S. 651—910) 1904, 7 M. Leipzig, B. G. Teubner.

Das Zeitalter des Augustus für die Vergangenheit abschließend, für die folgenden Jahrhunderte grundlegend, entbehrte, von Beulés Popularisierung landläufiger Notizen abgesehen, bisher einer das Ganze hier reichlicher als in andern Perioden vorhandene Quellenmaterial zusammenfassenden Monographie*). Dichtung und Prosa, Inschriften und Münzen waren gleichmäßig zu berücksichtigen, um ein zuverlässiges, scharfumrissenes Gesamtbild zu gewinnen. Diese Aufgabe zu lösen, hat in jahrzehntelanger Arbeit Gardthausen unternommen.

Im Mittelpunkt der Darstellung steht Augustus, doch kommen neben ihm auch die andern, bedeutenden Persönlichkeiten der Zeit voll zur Geltung, und die Fragen der äußeren und inneren Politik, der Verfassung und Verwaltung, der Wissenschaft und Kunst werden ausführlich behandelt. Die Beendigung der Bürgerkriege, die Organisation des Prinzipates, die Ordnung des Westens und Ostens, Aufbau und Ausbau der Monarchie werden bis zum 9. Buche erledigt.

Die vier letzten Bücher zerfallen in folgende Teile:

Livia und ihre Söhne. — Die Söhne der Julia. — Rhein, Donau, Elbe. — Endlich: Die letzten Jahre des Augustus. — Dieses Buch enthält fünf Kapitel: Feldzüge und der Triumph des Tiberius. Augustus und die Opposition. Agrippa Postumus und das kaiserliche Haus. Des Kaisers Ende. Das Monumentum Ancyranum.

Angeschlossen sind zwei Kapitel über die Philosophie und die Rechtswissenschaft im Zeitalter des Augustus, die dem Verfasser von zweien seiner Freunde, R. Hirzel und R. Helssig zur Verfügung gestellt wurden. Beigegeben wird eine Karte des römischen Reichs unter Augustus, eine Skizze seiner letzten Reisen, eine chronologische Tabelle und Stammtafeln. Ein ausführliches Register des ganzen Werkes macht den Schluß und erleichtert die Benutzung. Der zweite Band enthält Anmerkungen und Belege, die den Abschriften des ersten Bandes genau entsprechen.

Schon die ersten Teile haben nach ihrem Erscheinen eine günstige Aufnahme gefunden. Der Abschluß des Ganzen bestätigt diesen Eindruck. Ein monumentales Werk, das dem Historiker, der die Gründung des Prinzipats zu seinem Studium macht, ebenso unentbehrlich sein wird, wie dem Philologen und Lehrer, der für die Erklärung der Schulautoren Belehrung sucht. Man lese nur die Erwägungen über die Verlegung der Hauptstadt (S. 545), oder die allgemeine Würdigung des Prinzipates (S. 536), oder den Abschnitt über das neue Säkulum (S. 1002), oder endlich die vortreffliche Charakteristik des Augustus (S. 492). Gardthausen weist die Annahme einer vollständigen Umwandlung des Kaisers ab: „Augustus ist stets derselbe geblieben. Kalt, klar und

*) O Seeck hat Kaiser Augustus in den Monographien zur Weltgeschichte (Bielefeld 1902, Velhagen & Klasing) zusammenfassend behandelt.

klug sein ganzes Leben lang, keineswegs so genial wie Julius Caesar, aber entschieden verständiger.“ Seine Erfolge verdankt er zum großen Teil einer seltenen Mischung und Verbindung von Eigenschaften, die einzeln nicht selten genannt werden können. Mit scharfem Verstande paarte sich bei ihm ein kaltes Herz mit ungewöhnlicher Beobachtungsgabe, eine große Menschenkenntnis und Anspruchslosigkeit im Umgang. Alles in allem war es der kalte, skrupellose Egoismus, dem der Kaiser seine Erfolge verdankte.

In der Charakteristik des M. Antonius (S. 418) wird das Ritterliche seines Wesens, eine im römischen Altertum vereinzelte Erscheinung, gebührend hervorgehoben. Selbst in seinem Unglück setzte er bei seinem Feinde dieselbe ritterliche Gesinnung voraus, wie er nach der Schlacht von Aktium den Caesar persönlich zum Zweikampf herausfordert, obschon die Annahme der Forderung durch seinen Gegner, der eher alles andere war als ein Ritter, von vornherein sehr unwahrscheinlich genannt werden mußte. Dieselbe Gesinnung bewies er gegen Cleopatra, und noch im Tode tröstete ihn der Gedanke, wenigstens als Römer von Römern besiegt zu sein.

Wer noch daran zweifelt, daß Augustus seine Schöpfung als Monarchie betrachtet wissen wollte, lese das Schlußwort S. 1335, wo Ed. Meyers Ansicht gründlich widerlegt wird, es sei dem Augustus Ernst gewesen mit der Herstellung der Republik. Entscheidend für die Frage ist die Thronfolgeordnung. Nach dem Tode seiner Enkel Gaius und Lucius bestimmte er den Tiberius zum Nachfolger. Indirekt war dies schon durch Verleihung der tribunicischen Gewalt ausgesprochen. Im Jahre 9 berief sich aber der Kaiser im Senate sogar auf eine Entscheidung, die Tiberius nach seinem (des Augustus) Tode treffen werde. Die Ansicht, daß es eine Monarchie gab und daß sie vererbt werden sollte, teilten auch die Zeitgenossen, sonst hätte sich der Regierungsantritt des Tiberius nicht so glatt vollziehen können. Endlich sind die göttlichen Ehren, die Augustus befahl, der beste Beweis für seine alles überragende Stellung. Daß Augustus auch für römische Bürger Gott sein wollte, beweist unzweideutig die Eidesformel, die von den Bewohnern Paphlagoniens verlangt wurde. Bei der Gottheit des Augustus sollten alle schwören: dieselben Freunde und Feinde wie der Kaiser zu haben. Die Formel beginnt mit den Worten: Ὀμνύω Δία Γῆν Ἥλιον θεοὺς πάντα[ς καὶ πά]σας καὶ αὐτὸν τὸν Σεβασ[τ]ὸν εὐνοή[σειν καί]σαρι. Wer aber römische Bürger zwingt, bei seiner eignen Gottheit zu schwören, der kann andere Römer — und wären es auch Senatoren — nicht als seinesgleichen anerkennen, erst wenn er es doch zu tun scheint, so wird man das für eine Fiktion halten. An einen ernsthaften Rücktritt dachte Augustus nicht und konnte er nicht denken. Schon wegen seiner persönlichen Sicherheit nicht. Sein Lebenswerk kommt auf ein Kompromiß hinaus. Der eine bekam das Wesen, der andere den Schein der Macht. Wenn Augustus aber diese Macht nur auf eine Reihe von Jahren übernahm, so mag er vielleicht den Neid der Götter und der Menschen dadurch haben abwenden wollen, daß er sie nur als eine vorübergehende erscheinen ließ. Endlich hat die weitere Entwicklung des Prinzipates gezeigt, daß Augustus den Grund gelegt hat zu einer Monarchie, der eine vierhundertjährige Dauer beschieden war.

Düsseldorf. J. Asbach.

Furtwängler, Adolf und **Urlichs, H. L.,** Denkmäler griechischer und römischer Skulptur. Im Auftrage des Königl. Bayer. Staatsministeriums des Innern, für Kirchen- und Schulangelegenheiten herausgegeben. Zweite verbesserte Auflage. Mit 101 Abbildungen. München 1904. Verlagsanstalt Bruckmann. 183 S. 8°. geb. 4,50 M.

Ein Werk, das von dem Entdecker der Athena Lemnia des Phidias, dem Nachfolger Heinrich Brunns, in Verbindung mit einem zweiten namhaften Archäologen und im Auftrage des bayerischen Ministeriums zum Nutzen von Lehrern und Schülern verfaßt ist, bedarf nicht der Empfehlung. Es ist der Dankbarkeit weiter Kreise der Lehrerschaft von vornherein sicher. Auch die Art, in der die „Denkmäler griechischer und römischer Skulptur" geboten sind, keine Geschichte der Kunst, die wohl nur die Mädchenschulen die Zeit und den Mut haben zu lehren, sondern Einzelerläuterung von Meisterwerken, kommt dem unmittelbaren praktischen Bedürfnis unserer höheren Lehranstalten bequem entgegen. So liegt näher als der Glückwunsch zu seinem Neuerscheinen die Verwunderung, daß das Buch sechs Jahre bis zur zweiten Auflage gebraucht hat.

Doch möchte man für die Zwecke der Schule bei einer zu erhoffenden neuen Auflage manches im Texte geändert sehen. Gewiß vermögen die Verfasser aus den reichen Schätzen ihres Wissens uns sehr vieles zu bieten. Aber sie treffen darunter bei der Behandlung des einzelnen Objektes meines Erachtens nicht immer die richtige Auswahl. Wir wollen unmittelbar vor das Kunstwerk geführt sein, wir brennen zu sehr auf die Darstellung selbst, als daß wir Interesse an museographischen Einzelheiten hätten. Daß das Orpheus-Relief in Neapel ist, genügt aus der Überschrift des Kapitels und — *repetitio est mater studiorum* — aus der Unterschrift der Tafel zu erfahren. Daß das Neapler Exemplar das beste, brauchen wir gar nicht zu lesen; wir haben ja von vornherein das Vertrauen, daß die Verfasser nur das Beste gut genug für uns erachten werden. Denn wir möchten das Kunstwerk selbst genießen oder richtiger genießen lernen. Deshalb wollen wir auch nichts von dazu unwesentlichen Irrgängen der Forschung hören. Es fördert uns nicht, wenn uns vorweg über den Apoll von Belvedere gesagt wird: „Diese berühmte Statue hat eine Menge von Erklärungen hervorgerufen, die zum Teil geistvoll, zum Teil verkehrt und nicht selten auch beides zusammen waren;" oder wenn der Besprechung der Moiren des Parthenongiebels, wie sie Furtwängler höchst ansprechend deutet, voraus fünf Zeilen lang falsche Deutungen der „Tauschwestern", zwanzig Namen aneinander gereiht werden. Verstärkt es wirklich den Eindruck der Statue, den eine Besprechung des Apoll von Belvedere vertiefen soll, wenn zum Schlusse der Satz steht: „von dem Kopfe existiert noch eine zweite Kopie (‚Steinhäuserscher Kopf' in Basel), die bei ihrem Bekanntwerden überschätzt wurde; denn sie ist im ganzen viel geringer und flüchtiger gearbeitet als der Kopf der Belvederischen Statue." Wer damit verurteilt wird, ist für die Fachgenossen unschwer zu merken; aber was will dieser Kampf der Meinungen in der Schule?

Statt dessen möchten wir andres von den Verfassern erfahren, was sie uns zu wenig bieten, kurz gesagt, die Begründung ästhetischer und stilistischer Urteile. So heißt es vom Orpheus-Relief: „Die Komposition ist vollendet; man kann nicht

den kleinsten Zug ändern, ohne das Ganze zu zerstören.“ Zweifellos richtig, aber vielleicht ist es die dringendste Pflicht der Pädagogen — und die wollen in diesem Buche doch auch die Verfasser sein — vor der übertreibenden und rigorosen Jugend superlativische Lobeserhebungen, wenn überhaupt dann nicht anders auszusprechen, als nach eingehendster Begründung. Diese zu geben wäre, zumal zur Veranschaulichung attischer Reliefplastik dankenswerterweise daneben das eleusinische und zwei Grabreliefs ausgewählt sind, nicht schwer. Nur ist es eine falsche Voraussetzung, daß das attische Prinzip der Raumfüllung, die symmetrische Kompositionsart und ihre wirkungsvollen Folgen, ja selbst so einfache Dinge wie der Unterschied zwischen Hoch- und Flachrelief von unsern Schülern, noch dazu vor Abbildungen, bewußt empfunden würden. So — ich wähle nur typische Beispiele — ist auch an dem Anstoß zu nehmen, was über die Medusa Rondanini gesagt wird: „Man hat die Maske früher in spätgriechische Zeit gesetzt; mit Unrecht; denn ihr Stil weist das Original mit voller Bestimmtheit noch in das Ende des fünften Jahrhunderts.“ Oder am Schlußsatz über das Original der Niobe: „Allein, daß es wirklich von Skopas oder Praxiteles war, ist nicht wahrscheinlich; es zeigt Elemente des Stils beider Künstler vereinigt und gehört deshalb vermutlich einem dritten Unbekannten an.“ Es fehlt die Begründung, mit dem kahlen Urteil werden uns nicht die Augen geöffnet, wir lernen nicht sehen.

Möchten sich die Verfasser, die so vieles bieten, die Mühe nicht verdrießen lassen. Denn *maxima debetur puero reverentia.*

Friedenau. Alfred Brueckner.

Stracke, K., Leitfaden der Handelsgeschichte. Mit 10 Skizzen und 2 Karten. Stuttgart 1904. Nitzschke (Brettinger). XI u. 174 S. 2 M.

Der von K. Stracke bearbeitete Leitfaden der Handelsgeschichte gehört zu einem größeren Cyklus, der als Handbibliothek der gesamten Handelswissenschaften im selben Verlag erschienen ist. Stracke bezweckt in diesem Leitfaden zunächst Schüler für die Geschichte des Handels anzuregen, dann aber auch weitere Kreise für die immer wichtiger werdenden wirtschaftlichen Fragen zu interessieren.

Dazu führt er die ganze Handelsgeschichte in glücklich gruppierten Übersichten vor. Er beginnt mit den ältesten Völkern des Orients und gelangt durch das Altertum, das Mittelalter, die Neuere und Neueste Zeit bis zur Gegenwart und ihren jüngsten Fragen, an denen wir alle mehr oder minder beteiligt sind. Die Darstellung ist nicht mit vielem statistischen Material belastet und zum Vorteil der Lesbarkeit in unterhaltendem, oft auch bilderreichen Ausdruck geschrieben.

Das Altertum ist natürlich nur knapp behandelt; dabei ist hier — und vielfach auch später — an geeigneter Stelle das ganze Kulturleben hineingezogen; so bei den Ägyptern. Und das mit Recht, denn auch in den abgeschlossenen Ländern, zu denen zweifellos Ägypten gehörte, zwingt doch die Kultur zum Handel und der Handel wieder fördert die Kultur. Beide gehören demnach zusammen.

Inhaltlich wäre es wohl zweckmäßig, Deutschland noch mehr in den Mittelpunkt zu stellen. So mußte, wenn der Handel der Italiener im späten Mittelalter dargestellt werden sollte, die Bedeutung des italienischen Handels für Deutschland

berücksichtigt und durfte Mailand neben Amalfi und Pisa nicht vollständig mit Stillschweigen übergangen werden. Sind doch die Beziehungen Deutschlands zu dieser lombardischen Hauptstadt äußerst zahreich! — Auch ein größeres Eingehen wäre stellenweise erwünscht. Vollständigkeit erwartet man ja allerdings nicht von einem Leitfaden. Um aber verständlich zu sein, verdiente einiges eine ausführlichere Behandlung. So genügt, um nur ein Beispiel anzuführen, der Abschnitt nicht (§ 33), wo vom Rheinhandel von Utrecht an bis Chur berichtet wird. Hier hätte doch der Wasserstraße des Rheins und der Zölle der Territorialherren wenigstens mit einem Worte gedacht werden müssen.

Zweckmäßig berücksichtigt Stracke neben den Leistungen der Handelsvölker auch die jeweiligen Handelsgrundsätze. So berichtet er bei der Darstellung des wirtschaftlichen französischen Aufschwungs zu den Zeiten Colberts auch vom Wesen des Merkantilsystems; ebenso führt er aus, wie die Engländer über Schutzzoll und Freihandel denken. Hier wechseln die Methoden je nach Umständen, denn dies praktische Volk bindet sich an kein Prinzip, sondern richtet sich nach der jedesmaligen Zweckmäßigkeit. Und dies Verfahren hat auch für Deutschland seine Berechtigung.

Einen eigenen Abschnitt widmet Stracke den Juden, die allerdings keinen eigenen Staat besitzen, aber doch für den Handel ganz besonders in Frage kommen. Ihre Geschichte hat ihnen trotz bewundernswerter Leistungen vielfach Haß und Abneigung eingetragen. Zur Beseitigung dieser Mißstände empfiehlt Stracke als rechten Antisemitismus ihre Aufsaugung, d. h. die Verschmelzung der an Zahl soviel geringeren Juden mit den Deutschen, um so dem oft schwerfälligen und unpraktischen deutschen Idealismus etwas vom Geschäftsgeist der Semiten einzuflößen. Über den Gedanken läßt sich sprechen; daß die Juden sich dieser Blutmischung entziehen (§ 48), ist doch zu viel behauptet.

In der Neuesten Geschichte dürfte der Abschnitt über die Vereinigten Staaten und ebenso der über die Japaner zu erweitern sein. Sind doch die ersteren im Begriff, nicht bloß die Leitung ganz Amerikas in Anspruch zu nehmen, sondern auch das maßgebende Volk im Stillen Ozean zu werden. Und nicht weniger überraschen uns heute die Japaner durch ihre seemännische und industrielle Rührigkeit und lassen auch über Ostasien hinaus eine steigende Bedeutung mit Sicherheit erwarten.

Über einige Eigentümlichkeiten noch ein paar Bemerkungen. Der Wunsch des Verfassers, den Gedanken recht auszuspinnen, hat ihn des öfteren veranlaßt, die Perioden so in die Länge zu ziehen und mit Einschiebseln zu belasten, daß die Lesbarkeit darunter leidet. (S. 133.) Hier empfehlen wir kürzere Sätze. Sodann liebt der Verfasser zum Schmuck der Darstellung den Abschluß der Betrachtungen in einem Bilde zusammenzufassen, wo nüchterne Gedanken erwünschter wären. (§ 14, § 52, § 83.) Wir erführen z. B. gern, worauf die gewaltige, jüngste Entwicklung des Zollvereins beruht, werden aber mit dem Bilde abgefunden, daß „der Baum, der nach dem französischen Kriege infolge übermäßiger Düngung einige wilde Schößlinge getrieben, die keine Frucht gebracht, nunmehr immer schöner sich entwickele.“ Einige Bilder sind auch nicht unbedenklich. So schlägt (S. 153) ein Zweig seinen Sitz auf und entwickelt sich dann rüstig weiter. — Die Be-

ziehung zur politischen Geschichte enthält mehrfach Ungenauigkeiten. Philipp der Schöne († 1314) kann nicht 1321 100 000 Juden vertrieben haben. Heinrich der Seefahrer starb nicht 1470. Der große Kurfürst erhielt in den Emigranten nicht Ersatz für verlorene Länder usw.

Die Beigabe der Karten ist sehr erwünscht. Könnten sie aber nicht etwas sorgfältiger gezeichnet werden?

Alle diese kleinen Ausstellungen berühren aber nicht das Wesentliche des Strackeschen Leitfadens. In der Hauptsache ist er angenehm zu lesen und lehrreich für Jung und Alt. Wir empfehlen deshalb unbedenklich seine Verbreitung.

Düsseldorf. Rothert.

von Meyer, Ernst, Geschichte der Chemie von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Zugleich Einführung in das Studium der Chemie. Dritte verbesserte u. vermehrte Auflage. Leipzig 1905. Veit & Comp. gr. 8°. XVI u. 576 S. 11 M.

Das weitverbreitete Buch, von dem auch eine englische Übersetzung erschienen ist, löst die verdienstvolle Aufgabe, in engerem Rahmen, als es von Hermann Kopp in seinem gleichnamigen klassischen Werke geschehen ist, „die Entwicklung des chemischen Wissens, insbesondere der daraus abgeleiteten allgemeinen Lehren der Chemie, von ihren Anfängen bis auf den heutigen Tag darzulegen". Naturgemäß ist dabei das Hauptgewicht auf den überaus raschen Werdegang der chemischen Wissenschaft in neuerer Zeit gelegt, und es wird durchweg der Darstellung der einzelnen Phasen der geschichtlichen Entwicklung durch Schilderung des Lebens und Wirkens der Hauptförderer der Wissenschaft Fleisch und Blut verliehen.

Stimmt auch die vorliegende dritte Auflage dem Charakter nach mit den beiden ersten Auflagen, die in den Jahren 1888 und 1894 erschienen, überein, so wird sie doch mit Recht als eine „verbesserte und vermehrte" bezeichnet; denn es haben manche Abschnitte durch Aufnahme der Ergebnisse neuer und neuester Forschungen und Veröffentlichungen eine zeitgemäße Abänderung und Erweiterung erfahren. So finden wir die jüngsten Fortschritte der Elektrometallurgie und der chemischen Großindustrie, die Aluminothermie, die Chemie der technisch so wertvoll gewordenen Karbide, die Lindesche Luftverflüssigung als glänzendste Leistung auf dem Gebiete der modernen Kältetechnik, die Entdeckung der atmosphärischen Edelgase, die Ostwaldsche Definition katalytischer Stoffe, die Erscheinungen der Radioaktivität u. a. m. berücksichtigt.

Das Buch selbst bedarf nicht mehr rühmender Hervorhebung; dagegen kann sein Gebrauch, insbesondere auch zur Einführung in das Studium der Chemie, nicht angelegentlich genug empfohlen werden; gibt es doch nach Ostwald „kein wirksameres Mittel zur Belebung und Vertiefung des Studiums einer Wissenschaft als das Eindringen in ihr geschichtliches Werden".

Siegen i. W. Friedrich Lehmann.

IV. Vermischtes.

Mit Bezug auf die Mitteilung im Augustheft v. J. (S. 479) ist von beachtenswerter Seite der Wunsch geäußert worden, auch die Zahl der Realgymnasialabiturienten zu erfahren, die in der Zeit seit dem 22. November 1902 sich einer Prüfung bei den Kommissionen der verschiedenen Provinzial-Schulkollegien unterzogen haben, um ein Gymnasialreifezeugnis zu erlangen. Es sind im ganzen 29; davon kommen 9 auf Berlin, 5 auf Koblenz, je 4 auf Hannover und Münster, 3 auf Schleswig, 2 auf Breslau, je 1 auf Magdeburg und Kassel. In Königsberg, Danzig, Posen und Stettin haben derartige Prüfungen überhaupt nicht stattgefunden. Von den 29 Prüflingen bestanden 27, also 93%; die beiden, denen das Gymnasialreifezeugnis versagt werden mußte, waren Abiturienten eines nichtpreußischen Realgymnasiums.

Berlin. Kp.

I. Abhandlungen.

Die neueste Umgestaltung der höheren Schulen in Württemberg und die preußischen Anstalten.

In No. 134 des Staatsanzeigers für Württemberg vom 11. Juni 1906 wurde in einem offiziösen Artikel eine Skizze von der Neuordnung des Lehrplans für die höheren Unterrichtsanstalten veröffentlicht, die mit Beginn des Schuljahres 1906—07, also im Herbst 1906 dort in Kraft treten sollte. Der Inhalt dieses Artikels wurde von der Kölnischen Zeitung übernommen. Ihre Mitteilung begann mit der Bemerkung: „Eine Nachricht, die jeden Freund der Jugend mit Freude erfüllen muß, kommt aus Württemberg zu uns . . . .“ und nachdem sie die Umrisse der bevorstehenden Umgestaltung nachgezeichnet, schloß sie mit dem Satze: „Die gleichen Wünsche und Hoffnungen hegen nun aber auch viele nördlich der Mainlinie. Es besteht daher die Absicht, eine der württembergischen entsprechende Eingabe an die preußische Schulverwaltuug zu richten. Vorläufige Zustimmungen nimmt Professor Viëtor in Marburg entgegen.“ In dieser Fassung ging die Nachricht der Kölnischen Zeitung in die übrige Presse über und erschien z. B. auch im Wiesbadener Tageblatte (vom 7. Juli). Da diese Einkleidung der Sache zweifellos eine Spitze gegen die preußische Schulverwaltung verleiht, indem sie die württembergische Neuerung als eine bedeutsame Verbesserung gegenüber den bestehenden Zuständen auf den preußischen höheren Schulen ausspielt, so lag es nahe, durch eine Vergleichung der bisherigen und der zukünftigen württembergischen Schulverfassung mit der bestehenden preußischen festzustellen, inwieweit diese Art der Beleuchtung wirklich berechtigt ist. Die Ergebnisse einer solchen Untersuchung habe ich im Wiesbadener Tageblatt (vom 27. Juli) veröffentlicht, worauf Professor Viëtor in derselben Zeitung am 9. August eine Erwiderung gegeben hat. Da die ganze Angelegenheit allgemeinere Bedeutung beansprucht und manche Fragen berührt, die für die Gestaltung unseres Jugendunterrichtes von hoher Wichtigkeit sind, so scheint es mir angebracht, an dieser für die pädagogische Welt sichtbareren Stelle die württembergische Schulreform im Vergleich zu den entsprechenden preußischen Verhältnissen unter Benutzung meines erwähntenA ufsatzes nochmals einer Erörterung zu unterziehen.*)

*) Als Quellen für die neuen Schulverhältnisse Württembergs sind benutzt: Horn, Das höhere Schulwesen der Staaten Europas, Berlin 1906, Trowitzsch u. Sohn, und der erwähnte Artikel des Staatsanzeigers für Württemberg.

Württembergs Schulwesen sieht auf eine ehrenvolle Vergangenheit zurück. Schon die Schulordnung von 1559 gilt durch ihre planmäßige und einsichtige Regelung des gesamten Unterrichtsgebietes als die weitaus beste ihrer Zeit und hat vielfach andern deutschen Ländern als Muster gedient. Das 18. Jahrhundert brachte dann die großzügige und originelle Schöpfung der Karlsschule in Stuttgart, die wegen ihres größten Zöglings, Schillers, auch in weiteren Kreisen bekannt ist. Und wenn man das köstliche Buch Oscar Jaegers „Lehrkunst und Lehrhandwerk" liest, so begegnet einem als besonders sympathischer Zug die pietätvolle Dankbarkeit und Hochschätzung, die dieser kernhafte alte Württemberger der gründlichen und gediegen ernsten Art seiner Jugendbildung und vielen seiner Lehrer bewahrt hat.

Ein durchgehender Zug aber während der ganzen Geschichte der höheren Schule Württembergs, abgesehen von der anders gearteten Karlsschule, war der ausgeprägt althumanistische Charakter der Gymnasien mit seiner Betonung der sprachlich formalen Bildung, an dem das Ländchen auch noch festhielt, als in andern Gebieten Deutschlands die auf den Inhalt gerichtete neuhumanistiche Verwertung des klassischen Altertums schon zur Anerkennung gekommen war. Württemberg ist das klassische Land der Lateinschulen und des Lateinsprechens bis weit ins 19. Jahrhundert geblieben. Und auch in einer anderen Beziehung ging ein konservativer Zug durch das höhere Schulwesen Württembergs, in dem ohne viel Rücksicht auf die neueren hygienischen Anschauungen die früheren Anforderungen an die Zeit und Kraft der Jugend unverkürzt aufrecht erhalten blieben.

Einleuchtend hierfür ist eine Gegenüberstellung der bisher gültigen Lehrpläne Württembergs mit den gleichstehenden Preußens. Im Jahre 1891 wurde der letzte Lehrplan für die gymnasialen Anstalten Württembergs erlassen, der bis zu diesem Herbst maßgebend gewesen ist; ein Jahr später trat der auf den Beschlüssen der Schulkonferenz von 1890 beruhende preußische für alle höheren Schulen in Kraft. Also Kinder derselben Zeit und doch welcher Unterschied zwischen beiden! Der neue preußische Lehrplan ist von folgenden Gesichtspunkten beherrscht:

1. Schwächung des altklassischen Elementes in quantitaver Hinsicht mit um so stärkerer Betonung der Qualität in der Richtung der neuhumanistischen Erfassung der Antike.
2. Stärkung des nationalen Elementes durch Vermehrung des Unterrichtes im Deutschen und in der deutschen Geschichte.
3. Sorge für die Gesundheit und körperliche Ausbildung der Schüler, einmal durch Herabsetzung der Gesamtzahl der Sitzstunden und dann durch erhebliche Verstärkung des Turnunterrichtes.

Mag nun über die praktische Durchführung dieser Zielpunkte im einzelnen zu rechten gewesen sein, mag z. B. in ihr die Bedeutung tüchtiger grammatischer Durchbildung auch für das Verständnis des Inhaltes der Schriftsteller unterschätzt worden und so in der Beschneidung des lateinischen Unterrichtes des Guten zu viel geschehen sein, im ganzen liegen dem Lehrplane von 1892 doch sehr gesunde und erfreuliche Gedanken zugrunde, die mit Recht von seinem Nachfolger, dem Lehrplan von 1901, festgehalten worden sind und die auch für die Zukunft nicht aufgegeben werden dürfen.

Von diesem modernen Geiste atmet Württembergs Lehrplan von 1891 noch kaum einen Hauch. Den 62 Lateinstunden in Preußen stehen hier 81, den 36 griechischen 40 gegenüber, während die direkt nationalen und realen Fächer: Deutsch, Geschichte, Erdkunde und die Naturwissenschaften schwächer wie in Preußen bedacht sind, die Zahl der württembergischen Sitzstunden beträgt 267, wofür Preußen nur 252 hatte, und das Gegengewicht gegen die Sitzstunden, der Turnunterricht, ist hier nur mit 16 Stunden ausgestattet gegenüber den 27 auf den preußischen Gymnasien.

Noch kennzeichnender ist eine vergleichende Betrachtung der realistischen Anstalten, da die für sie in Württemberg bisher gültig gewesenen Lehrpläne noch ganz jung waren, für die Oberrealschule vom Jahre 1903, für das Realgymnasium sogar erst von 1904, auf deren Gestaltung die allmählich immer mehr erstarkten modernen Anschauungen über den Schulbetrieb, zumal über die Gesundheitspflege, also viel stärker hätten einwirken können, als auf die 12—15 Jahre älteren Lehrpläne. Aber auch nach ihren Festsetzungen hat die Oberrealschule 280 Sitzstunden gegen 258 resp. 262 in Preußen und nur 17 Turnstunden gegen 27; dementsprechend das Realgymnasium 280 Sitzstunden gegen 259 bzw. 262, nur 20 gegen 27 Turnstunden, dagegen 73 Stunden Latein gegen 43 bzw. 49 auf den preußischen Realgymnasien. Die Kosten dieser starken, selbst das preußische Gymnasialmaß überschreitenden Hervorhebung des Lateins tragen die direkt nationalen Fächer, die neueren Sprachen und die Naturwissenschaften, die insgesamt mit 27 Stunden weniger ausgestattet sind. Mögen nun diese Gestaltung der Schulen die Anhänger des Alten als einen Segen ansehen, oder mag man sie als rückständig betrachten, jedesfalls waren die höheren Lehranstalten Württembergs in dieser Formierung unmodern, unmodern durch zu starke Inanspruchnahme der Schüler, unmodern durch zu geringe Ausbildung des Turnunterrichtes, unmodern durch zu breite Entfaltung der antiken Sprachen, und so ist es kein Wunder, daß auch dort der Geist unserer Zeit in Gestalt von Petitionen an die Pforte der Schulen geklopft hat, und wenn ihm jetzt aufgetan worden ist, so geschah nur etwas, was in Preußen schon vor 14 Jahren eingetreten ist. Wenn also die erwähnte Eingabe der Württemberger um Änderung ihrer Schulverhältnisse recht war, muß deshalb auch die geplante Eingabe an die preußische Regierung billig sein?

Indes die Möglichkeit liegt vor, daß Württemberg in seiner neuesten Reform nicht bloß dem Vorbilde Preußens gefolgt ist, sondern dessen Lehrpläne von 1892 und 1901 weit hinter sich gelassen hat, wie ja auch jedes neue Kriegsschiff alle früher gebauten an zeitgemäßer Ausrüstung und gesteigerter Leistungsfähigkeit zu übertreffen pflegt. Sehen wir uns daraufhin die jetzt in Württemberg eingeführte Umgestaltung an. Sie wird beherrscht von dem Leitmotiv, die bisher übermäßigen Anforderungen an die Schüler so zu beschneiden, „daß die Jugend an ihrer körperlichen Entwicklung und Gesundheit nicht Not leide“. Dies sucht sie durch folgende hauptsächlichen Änderungen zu erreichen: Herabsetzung der Stundenzahl in den beiden antiken Sprachen, Verstärkung des Turnunterrichtes, Einführung einer größeren Wahlfreiheit im Unterrichte der oberen Klassen, Verminderung der gesamten täglichen Arbeitszeit, insbesondere der Hausarbeit der Schüler.

Die Gesamtzahl der wöchentlichen Pflichtstunden, abgesehen vom Turnunter-

richt, beträgt jetzt in Preußen, schon eingerechnet die geringe durch die Lehrpläne von 1901 gebrachte Vermehrung:

für die	Gymnasien,	Realgymnasien,	Oberrealschulen
	259	262	262

Die entsprechenden württembergischen Zahlen lauten:

258	265	264

So geht in dieser Beziehung auch künftig Württemberg im Querschnitt über Preußens Anforderungen etwas hinaus. Sogar erheblich wird Württemberg auch fernerhin hinter der preußischen Bescheidenheit den antiken Sprachen gegenüber zurückbleiben, da den 68 Lateinstunden auf den Gymnasien und den 49 auf den Realgymnasien hier 74 und 67, und den 36 griechischen hier 38 entsprechen. Vielleicht würde manches Mitglied des Gymnasialvereins mit der Übertragung dieser württembergischen Sätze auf Preußen zufrieden sein, ob aber auch die Anreger der geplanten Eingabe an die preußische Unterrichtsverwaltung, das dürfte zweifelhaft sein. Nach meiner unmaßgeblichen Ansicht können wir in Preußen mit der jetzigen Stundenzahl der antiken Sprachen auskommen, vorausgesetzt, daß der Unterricht zielgerecht in dem Geiste gegeben wird, aus dem heraus Cauer seine anregende Palaestra vitae geschrieben hat. Wie stattlich sogar erscheint unser Besitz von 13 der Antike gewidmeten Wochenstunden, wenn wir sehen, daß die für die heutige Kulturwelt so wichtige Erdkunde überhaupt noch nach Existenz in dem Unterrichte der oberen Gymnasialklassen seufzen muß. Freilich eine Verringerung der altklassischen Stundenzahl — das sei scharf betont — darf nicht eintreten, wenn aus den toten Sprachen, die in ihnen schlummernden ewigen Kräfte wirklich lebendig und wirksam gemacht werden sollen.

Eine stärkere Betonung wird in Württemberg künftig die körperliche Ausbildung der Jugend erfahren, indem neben den bisherigen zwei Turnstunden ein verbindlicher Spielnachmittag unter Weglassung der Hausaufgaben eingeführt wird. Auch in diesem Punkte sucht Württemberg im wesentlichen nur den Vorsprung einzuholen, den Preußen schon 1892 gewonnen hat. Während damals dank der kraftvollen Anregung unseres Kaisers der Turnunterricht auf drei Wochenstunden für jede Klasse erhöht und in ihnen dem freien Spiele gebührender Raum gegönnt wurde, blieb an den württembergischen Gymnasien das Turnen auf die Hungerration von 16 Stunden für die ganze Vollanstalt beschränkt. In der Tat war hier Wandel dringend geboten, und es läßt sich auch nicht leugnen, daß in der nun gewählten Form die württembergische Regierung eine glückliche Hand gehabt hat; denn einerseits sichern die zwei Stunden regelrechten Unterrichtes alle die körperlichen, geistigen und sittlichen Vorteile, die einem systematischen und vielseitigen Betriebe von Marschier-, Frei- und Geräteübungen innewohnen, und die niemals durch das Spiel ersetzt werden können, andrerseits kommen in einem besonderen Spielnachmittage mit seinem zusammenhängenden Zweistundenbetriebe die köstlichen Werte des kameradschaftlichen freien Spieles für eine frohe und tüchtige Entwickelung der Jugend voller und ungehinderter zur Entfaltung als es bei der Unterbringung des Spiels in dem Raum der drei Turnstunden der Fall sein

kann. Da ich in diesem Punkte die württembergische Schulreform für vorbildlich erachte, so trete ich für die Einführung des verbindlichen Spielnachmittages auch in Preußen mit Entschiedenheit ein und möchte es als eine dringliche Aufgabe für den Staat und die Städte bezeichnen, überall für geeignete Spielplätze selbst unter Aufwendung bedeutender Kosten zu sorgen; denn der vielfach vorhandene Mangel an ihnen ist die eigentliche Achillesferse dieser Frage. Keinen Schulleiter aber sollte es mehr geben, der die fröhlich gesunde Betätigung echter Jugendlichkeit, wie sie der Spielplatz verbürgt, nur sauersüß duldete oder bloß theoretisch gut hieße, sondern jeder sollte sie durch lebendig eingreifendes und begleitendes Interesse wahrhaft fördern. Turnen und Turnspiel sollten dem Herzen jedes Direktors ein ebenso liebes Kind sein, wie etwa Deutsch oder Latein oder Mathematik. Sind sie doch in unserm Lehrplane die einzigen ständigen Vertreter ihrer leiblichen Gattung gegenüber der kinderreichen Familie geistiger Richtung. Der Einwurf aber, daß befohlenes Spiel kein Spiel mehr sei, ist wenig stichhaltig. Wer selbst beobachtet hat, wie rasch die Spiellust mit ihrer elektrisierenden Gewalt auch den Lauen mit sich fortreißt, wird dieses Bedenken nicht teilen. Auch das ist anzuerkennen, daß solche Spielnachmittage nicht gedeihen können, wenn nicht das Maß der häuslichen Schulaufgaben für den folgenden Tag auf sie Rücksicht nimmt. Aber muß es gleich voller Erlaß der häuslichen Arbeit sein, wie es Württemberg eingeführt hat? Können die geistigen Aufgaben der höheren Schule, die ihr durch die Ansprüche der heutigen Kultur aufgezwungen werden, auf die häusliche Vorbereitung eines ganzes Schultages verzichten? Ist denn ein solcher Vollerlaß, vom sanitären Standpunkte aus, wirklich notwendig? Und fordert die Einrichtung dieses Spielnachmittages selbst zu seinem Bestehen einen vollen Ausfall geistiger Tätigkeit? Oder ist nicht vielmehr die Hälfte der normalen häuslichen Arbeitszeit ohne Schwierigkeit aufrecht zu erhalten? Man rechne nur: Ein Nachmittag in guter Jahreszeit dauert vom Schlusse des Morgenunterrichtes bis zum Abendessen sicher sieben Stunden, davon 1 Std. Schulweg und Mittagbrot, 1 Std. Hin- und Herweg zum Spielplatz, 2 Std. Spiel, womit zugleich dem Bedürfnis nach frischer Luft gerade an diesem Tage voll genügt ist; da bleiben noch 3 Std., von denen dem Schüler je nach seiner Klassenstufe noch $1^1/_2$—$2^1/_2$ Std. zu völlig freier Verfügung stehen, wenn man ihm andererseits die Hälfte der verfügungsgemäßen häuslichen Maximalarbeitszeit zumutet. So fasse ich denn meinen Wunsch für Preußen dahin zusammen: 2 Std. Turnunterricht, 1 verbindlichen Spielnachmittag mit halber Arbeitszeit in der guten Jahreszeit, im Winter aber je nach den Wetterverhältnissen 3 Std. Turnunterricht oder 2 Stunden, und einen Marschier-, Eis-, Schneeschuhlauf-Nachmittag, mit gleichem Arbeitserlaß.

Bekanntlich steht augenblicklich bei der preußischen Unterrichtsverwaltung und in den Kreisen der preußischen Schulmänner die Frage nach einer Bewegungsfreiheit im Unterrichte der oberen Klassen mit im Vordergrunde der Erwägungen und Versuche. Nach der eingehenden Abhandlung des Herausgebers dieser Monatschrift, des Geh. Oberregierungsrates Matthias in der Januarnummer 1906 und der wiederholten Beleuchtung, die diese Frage inzwischen auch anderswo erfahren hat, erübrigt es sich, ihr Wesen nochmals darzulegen. Jedenfalls verdient diese Idee aus zwei Gründen sorgsame Beachtung: Einmal erscheint es pädagogisch

gesund und empfehlenswert, die schon zu einer klareren Selbsterkenntnis ihrer Anlagen und Neigungen emporgediehenen Jünglinge auf Grund eigener Entscheidung ihrer Individualität gemäß sich entfalten zu lassen und so ihnen den Übergang zum Leben und zum Fachstudium zu erleichtern; und ferner, wenn es nun einmal eine vielfach anerkannte Tatsache ist, daß die geistige Spannung in den obersten Klassen unserer höheren Schulen infolge der Vielseitigkeit der Anforderungen zu groß ist, dann muß der gewissenhafte Schulmann alle sachgemäßen Mittel zur Abstellung dieses Übelstandes willkommen heißen. Zweifellos gehört aber die Bewegungsfreiheit zu diesen Mitteln, da sie, je nach ihrer Form, entweder eine größere Einheitlichkeit des Gesamtpensums für den einzelnen Schüler oder überhaupt eine Milderung der Ansprüche herbeiführen würde. Aber andererseits erfordert die Frage auch die vorsichtigste Erprobung; denn die Bewegungsfreiheit darf niemals so weit gehen, daß die Hauptaufgabe unserer höheren Schulen, eine unserer Kulturhöhe gemäße Allgemeinbildung zu geben, dadurch beeinträchtigt würde; und dann ist das praktische Bedenken nüchtern zu erwägen, ob wir den Mehraufwand von Lehrkraft, den die Verwirklichung der Bewegungsfreiheit zweifellos nach sich ziehen würde, auch quantitativ wie qualitativ aufbringen können. Deshalb ist die bisherige Zurückhaltung der Zentralbehörde des preußischen Unterrichtswesens, die trotz ihres warmen und aufmunternden Interesses für die Sache doch von einer einheitlichen Regelung von oben her noch gänzlich absieht, aber der Tatenfreude der einzelnen Anstalt keinen Stein in den Weg legt, wohl erklärlich. Da scheint nun die württembergische Schulverwaltung kühner und moderner, wenn in ihrer jetzt eingeführten Reform auch die Wahlfreiheit eine Rolle spielt. Indes es scheint nur so. Denn, erstens bewegt sich die dort zugelassene Wahlfreiheit in sehr bescheidenen Grenzen; sie erstreckt sich nur auf Teile der Mathematik in der Prima der realistischen Anstalten — und einen weiteren Umfang kann man ihr bei aller Vorsicht in ihrer Umgrenzung doch sicher einräumen —, und zweitens handelt es sich hier gar nicht um die Wahlfreiheit in dem modernen Sinne, daß eine Gabelung der Unterrichtsfächer in Prima stattfindet, bei der die Schüler den einen Zweig zu wählen, auf den anderen zu verzichten haben, daß also zwei Fächer für denselben Schüler sich gegenseitig ausschließen; sondern dort ist nur ein Teil der Lehraufgabe eines Unterrichtsgebietes aus der Allgemeinverbindlichkeit ausgelöst und fakultativ gemacht. Die bisherigen wahlfreien Fächer, z. B. Hebräisch, Englisch, Zeichnen, sind also einfach um ein mathematisches vermehrt worden. Wer sich für die Teilnahme an ihm entscheidet, dessen Lernaufgabe hat sich an Umfang und Art gegenüber den früheren Anforderungen gar nicht geändert. So entfernt sich auch in Sachen der Bewegungsfreiheit Württembergs neueste Reform nicht grundsätzlich und nicht wesentlich von den bisher an den deutschen höheren Schulen üblichen Zuständen, und die Aufgabe, sich mit der neuen Idee praktisch auseinanderzusetzen, bleibt noch der Zukunft und so doch wohl dem Vorgehen Preußens überlassen.

Einen eingreifenden Unterschied zu den preußischen höheren Lehranstalten schafft die neue württembergische Schulgestaltung in bezug auf die Arbeitszeit der Schüler. Freilich auf den ersten Blick scheint auch hierin Übereinstimmung zu herrschen. Denn wenn Württemberg als Höchstmaß der Arbeitszeit für die oberen

Klassen den Achtstundentag und nach unten zu eine entsprechende Abstufung bis zu etwa 6 Stunden festsetzt, so entspricht das genau den Bestimmungen der im Jahre 1884 erlassenen, umsichtigen und humanen Verfügung des Kultusministers von Goßler, in der auch für die oberen Klassen 8 Stunden und in allmählicher Verringerung nach unten zu für die unteren Klassen 6 Stunden täglicher Arbeitszeit als Höchstmaß gefordert wird. Indes diese Übereinstimmung ist nur scheinbar; denn um diese Summe in Einklang zu bringen mit den beiden Posten, aus denen sie sich zusammensetzt, der Zahl der Unterrichtsstunden und der Zahl der zulässigen häuslichen Arbeitsstunden, so ist es in Preußen für die oberen und mittleren Klassen notwendig, die Unterrichtsstunden nicht voll zu rechnen, sondern sie unter Abzug der Pausen, die ja in der Tat Freizeit sind, nur mit 50 Minuten in Ansatz zu bringen. Demnach würden z. B. 6 Unterrichtsstunden = 5 Arbeitsstunden sein, und was dabei an Zeit gewonnen wird, kann der häuslichen Arbeitszeit zugelegt werden. Dagegen wird in Württemberg bei dem täglichen Höchstsatze alles voll eingerechnet, so daß sich z. B. die 8 Stunden Arbeitszeit für die oberen Klassen zusammensetzen aus 5 Stunden wissenschaftlichen Unterrichts, 1 Stunde Turnen oder wahlfreien Unterrichts und 2 häuslichen Arbeitsstunden. Da in der Zahl der Unterrichtsstunden auch die neue Fassung der württembergischen Schulen, wie schon bemerkt ist, nicht unter die der preußischen herabgeht, so trägt die Kosten der Verringerung der Schulbeschäftigung lediglich die häusliche Arbeitszeit, und zwar ergeben sich, soweit die bisherigen Veröffentlichungen über die württembergische Schulreform einen Schluß gestatten, zwischen Preußen und Württemberg folgende Verhältniszahlen für das Höchstmaß der häuslichen Arbeitszeit der einzelnen Klassen: VI 60 : 40 Minuten, V 90 : 50, IV und UIII 120 : 80, OIII 150 : 100, UII 150 : 120, OII und I 180 : 120 Minuten; also hält Württemberg nur $^2/_3$ der preußischen Arbeitszeit fest.

Wie steht es nun in Wirklichkeit mit der Arbeitszeit der preußischen Schüler? Naturgemäß läßt sich das komplizierte Leben nicht immer in glatten Einklang mit ministeriellen Verfügungen bringen. Es ist ganz unmöglich, auf jeden Tag des Schuljahres ein ganz gleichmäßiges Arbeitsmaß zu verteilen, sondern auch da wird sich trotz sorgsamer Ausgleichungsbemühung die Erscheinung von Ebbe und Flut wenigstens in kleinem Umfange hier und da bemerkbar machen. Auch hängt es von vielfachen Umständen ab, wie lange der einzelne Schüler arbeitet; persönliche Begabung, Stimmung, Willenskraft, die Verhältnisse seiner Umgebung spielen dabei ihre Rolle. Soweit meine persönlichen Erfahrungen reichen, haben die Ermittelungen der tatsächlichen Arbeitszeiten das Ergebnis gehabt, daß jene Ansätze im Durchschnitt in der Tat Höchstsätze bedeuten, die in Wirklichkeit meist nicht erreicht und nur selten überschritten werden, und ich habe keinen Anlaß zu bezweifeln, daß auch für ganz Preußen der Durchschnitt der Arbeitszeiten im großen und ganzen innerhalb der vorgeschriebenen Grenzen liegt. Das Mißtrauen aber, das Viëtor gegen die Zuverlässigkeit solcher Untersuchungen hegt, halte ich nach meiner Kenntnis ihres Herganges und direkter Beobachtung einzelner beteiligter Schüler für sehr übertrieben. Wo Hunderte von Angaben in ruhiger Selbstverständlichkeit gefordert und abgegeben werden, da stellt sich ein im ganzen zutreffendes Querbild her, selbst wenn bei der einen oder andern Angabe eine Mensch-

lichkeit mit untergelaufen sein sollte. Freilich kommen auch Überschreitungen der Arbeitszeit vor. Das beweist u. a. ein in No. 33 der Woche vom 18. August 1906 erschienener Artikel von Professor Dr. Griesbach: „Über den Umfang und die ermüdende Wirkung der Schularbeiten." Wenn auch die dort angeführten Beispiele die grellsten unter den „nach Hunderten zählenden Aufzeichnungen" sein werden, so dürfte es doch überhaupt nicht vorkommen, daß Obertertianer von Oberrealschulen und Gymnasien für die Erledigung ihrer Hausarbeiten 5—5½ Stunden gebrauchen und im ganzen von der Schule 9—12 Stunden am Tage in Anspruch genommen werden. Wo so etwas passiert, da liegt grober Unfug vor, der mit Feuer und Schwert ausgerottet werden müßte. Preußen kann mit seinen verfügungsgemäßen Arbeitsstunden sicher auskommen; aber ebenso sicher ist, daß die von Württemberg vorgesehenen Zeiten für die oberen Klassen der preußischen Anstalten bei den jetzigen Lehrzielen nicht genügen würden. Und ob Württemberg bei diesen ja so wohlgemeinten Bestimmungen mit seinem höheren Schulwesen völlig auf dem grünen Zweige bleiben wird? Es ist ja nicht Willkür oder Lust an Quälerei der Jugend, die zu der jetzigen Feststellung der häuslichen Arbeitszeiten geführt hat, sondern wohlerwogene Verwertung der Erfahrungen; sie haben gezeigt, daß bei den heutigen Lehrstoffen sich zu den Unterrichtsstunden ungefähr ein solches Maß häuslicher Tätigkeit gesellen muß, damit eine wirklich dauerhafte und feste Bildung erreicht werde. Nur bei einer gänzlichen Umgestaltung des Lehrplanes und Veränderung der jetzt noch auf geschichtliches Verständnis der Umwelt ausgehenden Bildungsziele könnten sich die Schulanforderungen um ein wesentliches Stück ermäßigen. So aber liegt die Sache in Württemberg nicht. Württemberg hat in seinen neuesten Bestimmungen zwar einige formale Erleichterungen in dem Betriebe der antiken Sprachen vorgesehen, aber an dem humanistischen Bildungsideale ausdrücklich festgehalten, wie schon die mitgeteilte Anzahl der griechischen und lateinischen Stunden beweist; dagegen hat es seine Ansprüche an den eigenen Fleiß der Schüler erheblich herabgesetzt. Das ist eine Halbheit, die, wie ich fürchte, ähnliche Erfahrungen zeitigen wird, wie sie Preußen mit dem Lehrplane von 1892 fürs Lateinische gemacht hat. Dort war die Stundenzahl im Lateinischen für einen gesunden Erfolg zu gering und mußte durch den Lehrplan von 1901 vermehrt werden; hier ist die häusliche Arbeitszeit für die oberen Klassen zu kärglich bemessen: Entweder wird Württemberg seine Lehrziele herabstimmen, oder seine Arbeitszeit erhöhen müssen, um zu einem einheitlichen Ganzen zu gelangen.

Den vollen Beifall der modernen Hygieniker wird aber Württemberg auch in diesem Punkte schwerlich erringen. Diese gehen in ihren Wünschen viel weiter. Lehrreich ist dafür der schon erwähnte Aufsatz von Griesbach. Er fordert zur Verwirklichung seines Schulideales nichts Geringeres als Abschaffung der Dreifaltigkeit der höheren Schulen und in der so gewonnenen Einheitsschule Verkürzung jeder Lektion auf 40—45 Minuten, Verringerung der Gesamtzahl der wöchentlichen Sitzstunden — also auch die technischen: Schreiben, Zeichnen und Singen mit einbegriffen — auf 20 für die unteren, 24 für die mittleren und 28 bis 30 für die oberen Klassen, das würde also an schulmäßiger Beschäftigung, Unterricht und häusliche Arbeit zusammen, ergeben für VI—IV höchstens 2½—3 Zeitstunden

täglich, für UIII—UII zirka $3^1/_2$, für OII—I höchstens $4^1/_2$—5 Stunden. Gewiß ein angenehmer Tagesplan; aber ob die so herangebildete Jugend noch auf der Höhe der Bildungsanforderungen unserer Zeit stehen würde? Wie mag es mit ihrer logischen, geschichtlichen und ästhetischen Bildung dann einmal bestellt sein? Und wenn auch die Schule einem solchen Einheitsexperimente ausgeliefert würde, läßt sich denn auch unser vielgestaltiges Kulturleben mit seinen reich verzweigten Bildungsbedürfnissen so ohne weiteres kommandieren, hübsch einförmig und bescheiden zu werden? Und ob auch die Eltern mit dieser Griesbachschen Einteilung zufrieden wären? Die viele schöne Zeit, die so unnütz verbummelt wird, so möchte manches verständige Elternpaar seufzen, wenn der Einfluß der Schule auf einen so kleinen Teil des Tages beschränkt würde. Denn alle Achtung vor einer wirklich frei gewählten Tätigkeit der Schüler, wenn nur nicht sehr viele von ihnen zumal die jüngeren für eine zweckmäßige Verwendung ihrer Zeit noch unreif wären! Es kann sein, daß die Zukunftsschule einmal veränderten Bildungsbedürfnissen dienen muß, geringeren als heute schwerlich; und daß sie je für die Schüler ein so bequem anspruchsloses Wesen werden könnte, wie es die Griesbachschen Vorschläge voraussetzen, das wird der immer drangvoller werdende Kampf des Lebens ein für allemal verhindern.

Nun beantworten solche Reformer die Bedenken wegen eines Sinkens der Bildungshöhe infolge derartiger Einengung der schulmäßigen Arbeit mit der harmlosen Forderung nach einer besseren Lehrmethode, die den Ausfall an Unterrichts- und häuslichen Arbeitsstunden durch intensivere Ausnutzung der übrig bleibenden Schulstunden zu ersetzen habe. Gewiß läßt sich ein Lehrverfahren vervollkommnen; das beweist ein Vergleich des früheren mit dem jetzigen, das viel angespanntere Arbeit während der Stunden leistet als in der guten alten Zeit. Gewiß läßt auch die heutige Lehrart noch weitere Verbesserungen zu, und sicherlich hat jeder Lehrer fortgesetzt ein in Selbsterkenntnis demütiger, nach Fortentwicklung strebender Jünger seiner schweren Kunst zu sein. Aber alles hat seine Grenze, und die Lehrer sind keine Hexenmeister oder Besitzer des Nürnberger Trichters! Wer selbst in der Praxis des Unterrichtes steht und den so schwierigen, auf Beachtung so vieler Gesichtspunkte angewiesenen psychologischen Prozeß des Lehrens und Lernens bis zur Einerntung einer wahrhaft fruchtschweren Bildung durch die Erfahrung kennen gelernt hat, der muß unwillkürlich lächeln zu der Einseitigkeit des Standpunktes jener Männer, die sich die Sache so einfach denken, mit denen man sich aber im übrigen eins weiß in der warmen Fürsorge für unsere Jugend und mit denen man deshalb so gern einträchtig zusammengehen möchte. Die Wahrheit ist, daß kein Klassenunterricht auf ein bestimmtes Maß häuslicher Arbeit zu seiner Unterstützung verzichten kann. Zweifellos sind die Lehrstunden selbst der wichtigere Teil in dem Lernprozesse, da sie den Ackerboden des jugendlichen Geistes öffnen, tragfähig machen und fortgesetzt mit lebenerfülltem Samen versehen müssen; aber daß die Saat aufgehe und kräftig werde, dazu bedarf es auch der häuslichen Arbeit, die die Ergebnisse des Unterrichtes durch Einprägung sichern, durch Übung festigen muß, die ferner die für geistige Leistungen so wichtige, aber von den Reformern oft unterschätzte Kraft des Gedächtnisses durch stetige maßvolle Anregung entwickeln muß, die schließ-

lich auch die geistige Selbständigkeit des Schülers durch Bezwingung größerer zusammenhängender Aufgaben, z. B. deutscher Aufsätze steigern soll. Weniger auf Kenntnisse als auf Können kommt es im Leben an, und nur durch eigene Anstrengung lernt sich die notwendigste und beste Kunst des Lebens, die des Arbeitenkönnens. Daß die Hausarbeit in größerem Maße als die Schulbeschäftigung der Versuchung zu Täuschungen ausgesetzt ist, wer wollte das bestreiten? Und wer könnte das bei der nun einmal fehlbaren Menschennatur völlig abstellen? Aber wer würde aus diesem Grunde die Hausarbeit beseitigen wollen? Das wäre gerade so, als ob man die Schiffahrt verbieten wollte, weil auf dem Meere auch Stürme wehen und manchmal Schiffe untergehen.

Aber freilich wenn die Gesundheit unserer Jugend auf dem Spiele steht, wenn durch die heutigen Anforderungen ein schwächliches und verkrüppeltes Geschlecht der Zukunft übermacht wird, dann müssen alle entgegengesetzten Bedenken schweigen, und jeder wahrhafte Vaterlands- und Menschenfreund muß der jetzigen Schulverfassung den Krieg erklären. Indessen ist es denn tatsächlich so? Ist wirklich so unmenschlich, was die jetzt geltenden Bestimmungen von der Jugend verlangen? Ist der Achtstundentag als Maximalanforderung für den Primaner und in entsprechender Abstufung durch die Klassen hindurch bis zur fünf- bis sechsstündigen Gesamtschulleistung des Sextaners, Unterricht und Hausarbeit zusammengerechnet, so etwas Unerträgliches? Der Tag hat doch 24 Stunden; im härtesten Falle bleiben somit 16 Stunden für Schlaf und Erholung. Dazu kommen die Ferien, die Sonntage, die sonstigen schulfreien Tage, die zusammen mehr als ein Drittel des Jahres ausfüllen, so daß im Durchschnitt auf zwei Schultage ein freier zu rechnen ist. Von der Notwendigkeit angemessener Erholung innerhalb der Arbeit, von dem Segen frischfröhlicher und kräftiger Übung des jugendlichen Körpers ist niemand überzeugter als der Schreiber dieser Zeilen; aber bei gewissenhafter Einhaltung der Vorschriften kann sich auch unter der heutigen Schulorganisation der Knabe und Jüngling rüstig und tüchtig entfalten. Es muß nur nicht bloß die Schule, sondern auch der Schüler selbst und das Elternhaus an rechter Verwendung der Freizeit und der Ferien es nicht an sich fehlen lassen. Und wenn ich nicht den Ästhesiometer, dessen Ergebnisse nach ihrer wirklichen Bedeutung ich nicht beurteilen kann, sondern meine Erfahrung und meine Beobachtung frage, so erblicke ich in der Klasse und auf dem Schulhofe nicht so blutarme und hinfällige Gestalten, wie man es uns glauben machen will, sondern überwiegend eine frische Jugend, die frohgemut sich tummelt und sich wenig von der Tyrannei des Schuljochs anmerken läßt, das auf ihr so schwer lasten soll. Auch sehe ich, wie gründlich der Turnunterricht gehandhabt wird, wie vielerorts blühende Schülerturnvereine bestehen, wie mannigfach sich die Schüler am Spiel und Sport aller Art beteiligen, wie die Lehrer auf Ausflügen mit ihren Klassen durch die Natur wandern. Daß diese Dinge noch allgemeiner und regelmäßiger betrieben werden könnten, ist nicht zu leugnen, und daß die Pflege des Körpers seitens der Schule noch eine Steigerung verträgt und nach welcher Richtung hin, habe ich schon oben ausgeführt. Aber es ist doch recht unbillig, wenn Griesbach dem jetzigen Schulsystem den Vorwurf macht, es sei „nur“ auf die Bildung des Geistes bedacht und lasse die Erziehung zu körperlicher Kraft und Gewandtheit fast ganz

unberücksichtigt. Dem widerstreiten sowohl die Bestimmungen wie die Tatsachen. Wenn es sich also um das Wohl der Jugend handelt, so erscheint es viel notwendiger, darauf zu sehen, daß die Grenzen der jetzt vorgeschriebenen Maximalarbeitszeiten durchweg innegehalten werden — dafür sollte eine vielseitige Kontrolle fortgesetzt Sorge tragen — als sie herabzusetzen. Denn in ersterem Falle vermag auch der Körper zu seinem Rechte zu kommen, im zweiten kann unsere Kultur gefährdet werden. Körperliche Gesundheit ist ein ungemein wertvolles Gut; auf ihr beruht vorwiegend die Schönheit der Gestalt, das Glücksgefühl des einzelnen, die Wehrhaftigkeit des Vaterlandes; sie ist die Bedingung aller gesunden geistigen Tätigkeit. Deshalb ist sie von der Schule schon im eignen Interesse sorglich zu hüten. Aber überall ist sie doch nur Mittel zum Zweck, nicht Selbstzweck; niemals darf ihre Pflege so ausgedehnt werden, daß dadurch das Höhere beeinträchtigt wird. Das bleibe die Richtschnur in der Weiterentwicklung unserer Schulen.

Was aber die Württembergische Schulreform anlangt, so hat sich also ergeben, daß sie mehr ein Einrücken in die Linie darstellt, die Preußen schon seit geraumer Zeit inne hat, als einen Vormarsch. Nur in einem Punkte bedeutet sie einen entschiedenen Fortschritt, während ein andrer erst durch die Belastungsprobe der praktischen Durchführung seine Haltbarkeit zu beweisen hat. So müßte die geplante Eingabe, welche die Einführung der württembergischen Schulverhältnisse nördlich der Mainlinie befürworten soll, schon recht sachkundig und vorsichtig abgefaßt werden, wenn sie nicht Gefahr laufen will, offene Türen einzurennen.

Wiesbaden. Alwin Schmidt.

Reformvorschläge zur Realschulfrage.

Der unermüdliche Vorkämpfer der Schulreform und der Gleichberechtigung der drei Arten von höheren Schulen, Geheimrat Dr. Steinbart in Duisburg, hat kürzlich die beiden Vorträge, die er am 10. Juni 1906 in der Delegiertenversammlung des Allgemeinen Realschulmännervereins zu Darmstadt gehalten hat, durch den Druck allgemein zugänglich gemacht (Duisburg 1906, gedruckt bei F. H. Nieten). Der erste handelt von der Weiterführung der Schulreform in Preußen, während der zweite die Durchführung der preußischen Schulreform in ganz Preußen zum Gegenstande hat; die ihm beigegebenen Tabellen ergeben die auffallende Tatsache, daß die Zahl der Lateinstunden an den meisten deutschen Realgymnasien vielfach beträchtlich größer ist als die Stundenzahl, welche für denselben Lehrgegenstand an den Gymnasien Österreichs zur Verfügung steht (Württemberg 67, Bayern 60, Baden 56, Hessen —, Österreich 50; Lübeck R.-G. übrigens seit 1906 43). Außerdem zeigen sie in sehr klarer und übersichtlicher Weise, wie die Berechtigungsfrage im Sommer 1906 stand und wie sie sich besonders seit 1904 entwickelt hat. Man kann zu dieser Frage eine sehr verschiedene Stellung einnehmen; man kann z. B. wie Schreiber dieser Zeilen die gymnasiale Vorbildung für das Studium der Geschichte und auch der Jurisprudenz für entschieden besser halten als die Vorbildung, welche Realgymnasium oder Oberrealschule bieten, und wird doch sich aus Überzeugung für die Gleichberechtigung aussprechen; ich werde

doch auch auf der anderen Seite die Vorbildung für ein technisches Fachstudium, wie sie die realistischen Anstalten bieten, für besser halten als die Absolvierung des humanistischen Gymnasiums. Ich spreche diese Überzeugung auch aus auf die Gefahr hin, daß Dr. Steinbart wie auf S. 3 erwidert: „Jetzt beginnen sie zwar stets ihre Reden damit, daß sie die Gleichberechtigung anerkennen, aber gleich darauf preisen sie die gymnasiale Vorbildung in einer Weise, daß darin eine Mißachtung anderer Anstalten liegt, die einem wirklichen Angriff auf die schon ‚getätigte' Reform gleichkommt." Weshalb denn so mißtrauisch und so empfindlich? Ich meine, daß heutzutage, wo soviel auf die böse Schule gescholten wird, jeder Schulmann sich freuen sollte, wenn jemand laut und freudig Zeugnis für die Vorbildung ablegt, die er in seiner Jugend genossen hat, auch wenn diese Vorbildung auf einem Gymnasium erworben ist.

Sehr viel bedenklicher ist, was auf S. 4 und 5 der ersten Rede gesagt ist. „Meine Herren," heißt es da, „wie weit die Verhimmelung der humanistischen Bildung geht, was noch an Phrasen möglich ist im Anfang des 20. Jahrhunderts, das wollen Sie aus dem Ausspruch ersehen, den ein Gymnasialdirektor getan hat bei seiner Einführung zu Ostern v. J. Ich bemerke: der betreffende Herr war bis dahin Direktor einer Realschule; er besitzt nach dem Kunze nur Fakultas in Mathematik und Physik. Bei seiner Einführung als Direktor der Realschule hatte er die Vorzüge der Realschule hervorgehoben, aber dabei recht deutlich gesagt, er wisse, was eine Realschule aufgebe, da sie nicht Griechisch und Lateinisch lehren könne. Das hat er jetzt bei der Übernahme des Direktorats eines Gymnasiums mit griechischlosen Nebenklassen wiederholt, indem er sagte: ‚Ich habe damals bei meiner Einführung an der Realschule in B. die mir aus vollem Herzen kommenden Worte gesprochen: Wer jemals den schönheitstrunkenen Sinn im Wohllaute griechischer Sprache gebadet hat, wer die wunderbare Dichtkunst Homers, die gemüterschütternde Gewalt eines Tragikers wie Sophokles in seiner Seele empfunden, wer in die Tiefen der Gedanken eines Plato sich versenkt hat, wer seine Freude an der durchsichtig klaren Logik der Sprache der Römer, an der Darstellungskunst eines Caesar und Tacitus, der heiteren Lebensauffassung eines Horaz gehabt hat, wer nicht vergißt, daß wir in unserer gesamten Kultur, in allen Zweigen unseres Lebens auf den Errungenschaften jener alten Völker fußen, der weiß zu schätzen, ein wie gewichtiges, gewaltiges Material für die Bildung unserer Jugend wir preisgeben.' Sie lachen, m. H., — und es ist ja gewiß lächerlich, wenn ein Mathematiker durch solche Lobpreisungen der alten Sprachen gleichsam seine Qualifikation zum Gymnasialdirektor dartun will (!!) . . . . So steht es mit der Gegnerschaft bei uns in Preußen. Es soll aber andererseits (?) nicht verschwiegen werden, daß wir in Preußen denn doch auch schon recht weit vorwärts gekommen sind . . . verschiedene haben schon das Referendar-Examen gemacht als reine Realgymnasialabiturienten, der erste vor $1^1/_2$ Jahren, ein Sohn unseres früheren Vorstandsmitgliedes, jetzigen Provinzialschulrats L." — Sollte der Redner niemals die Freude gehabt haben, Mathematiker kennen zu lernen, die genau so denken wie jener Amtsgenosse? Kennt er vielleicht die schönen Worte aus der Antrittsrede des Prager Universitätsprofessors Höfler, der Mitherausgeber der Poskeschen Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht und auch

Mathematiker ist: „Für jede absehbare Zukunft werden diejenigen Menschheitsideale die hehrsten bleiben, welche in den klassischen Schriftdenkmälern des hellenischen und deutschen Volkes ihren schönsten, überzeugenden Ausdruck gefunden haben?“ (nach Zacharias im Hamburg. Korrespondenten, 14. Januar 1906).

Mit besonderem Nachdruck wird die Freigabe der Theologie gefordert, obwohl es sich hier um drei Sprachen handelt, die wenigstens der Abiturient der Oberrealschulen neu lernen soll. Man könnte hier wohl den von Steinbart in anderem Zusammenhang gebrauchten Ausdruck „volkswirtschaftlicher Unsinn“ anzuwenden sich versucht fühlen; der Staat übernähme doch eine große Verantwortung, wenn er allen Abiturienten erlauben würde, Theologie zu studieren, wo doch ein erfolgreiches Studium erst die Erwerbung von umfangreichen Kenntnissen im Lateinischen, Griechischen und Hebräischen zur Vorraussetzung hat. Wie viele lernen denn als Studenten überhaupt eine neue Sprache? Wer lernt z. B. auf Universitäten Italienisch? Erwünscht wäre sonst wahrlich ein Zuwachs an Studierenden der Theologie wenigstens evangelischer Konfession, deren Zahl infolge der mangelhaften Besoldung ständig abnimmt. Viel eher kann man sich da mit der Freigabe des Studiums der Medizin an die Oberealschulabiturienten befreunden, die voraussichtlich demnächst erfolgen wird. Denn hier sind die eigentlichen Grundlagen des Fachwissens wenigstens ohne Kenntnisse der alten Sprachen zugänglich.

Wenn Steinbart schließlich an dem Ersatzunterricht für das Griechische wegen des vorgeschriebenen Formulars: er hat an dem Ersatzunterricht regelmäßig teilgenommen usw. Anstoß nimmt, so ist das nach meinen Erfahrungen völlig unbegründet. Abgesehen davon, daß die meisten Schüler diese Formel erst kennen lernen, nachdem sie die Prüfung bestanden haben, ist es nicht „selbstverständlich, daß zaghafte Schüler hierdurch abgeschreckt werden, diesen Weg zu betreten“ Ich habe an einem Progymnasium die Beobachtung gemacht, daß die meisten Schüler diesen Weg vorzogen und an einem Gymnasium die Einrichtung wegen allgemeiner Teilnahmlosigkeit nach kurzem Versuch wieder aufgegeben gefunden. Es sind eben ganz andere Rücksichten hierfür ausschlaggebend, nämlich die Bedürfnisse der Zeit und der Bevölkerung. Das erhellt deutlich daraus, daß die Freigabe des Studiums der Medizin an die Realgymnasialabiturienten nicht die Überfüllung dieses Faches zur Folge gehabt hat, wie vielfach befürchtet wurde. Denn die Freigabe erfolgte in einer Zeit, in der aus verschiedenen Gründen der alte Spruch: „Galenus uns reichlich nährt“ seine Geltung verloren hatte. So war bei dem gleichzeitigen Schwinden der alten bevorzugten Stellung des ärztlichen Standes trotz starker Zunahme der Bevölkerung ein Rückgang in der Zahl der Studierenden eingetreten, der auch nach der Freigabe noch angehalten hat.

In ähnlicher Weise beeinflussen die Bedürfnisse einzelner Landschaften oder Provinzen die Bevorzugung bestimmter Schularten. Das zeigt deutlich die Liste der seit 1898 neugegründeten oder ausgebauten Realgymnasien. Von diesen 66 Anstalten sind nach Steinbarts Liste durch Ausbau 14, durch Umwandlung aus Realschulen, Oberrealschulen oder Progymnasien 19 entstanden, sodaß 33 Neugründungen verbleiben, von denen eben 16 auf die Umgebung Berlins und die übrigen auf Westfalen und Rheinland entfallen.

Das freilich wird Steinbart ohne weiteres zugegeben werden müssen, daß die

Verteilung der verschiedenen Schulgattungen trotz der vorstehenden Ausführungen noch sehr ungleichmäßig ist; gewiß kann manches Gymnasium, das in den billigen Jahren von mancher Gemeinde in bester Absicht, aber auch leichten Herzens errichtet ist, in eine Realschule umgewandelt, der Gemeinde, die jetzt unter der Unterhaltungspflicht seufzt, bessere Dienste leisten.

So gibt es manches, in dem ich völlig einverstanden bin, manches, über das sich reden ließe, bei ehrlichem Willen zum Frieden und aufrichtiger gegenseitiger Anerkennung. Aber bedenklich scheint es mir, wenn Steinbart (Weiterführung der Schulreform, S. 11) Treutleins Forderung zu der seinigen macht: „Wenn der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht den Wünschen der Kommission (von Mathematikern und Naturwissenschaftlern) entsprechend zur Geltung kommen soll, dann muß an den Gymnasien eine Realgymnasialabteilung gebildet werden, das Griechische muß fakultativ werden."

Über das Griechische möchte ich kurz hinweggehen; seine Stellung scheint zurzeit nicht gefährdet. Doch ist es vielleicht angebracht, auf eine amerikanische Erklärung zugunsten des Studiums der klassischen Sprachen hinzuweisen, die in den Lehrproben und Lehrgängen 1906, Heft 4 (Oktober), S. 93, von W. Fries abgedruckt ist. Das Ganze ist betitelt als *„A Symposium on the Value of Humanistic, particularly Classical, Studies as a preparation for the Study of Medicine and of Engineering, from the point of view of the professions"*. Ich würde am liebsten die ganze Erklärung hierhersetzen, begnüge mich aber mit einigen kurzen Abschnitten, in der Hoffnung, daß recht viele Amtsgenossen daraufhin das erwähnte Heft der Lehrproben noch einmal in die Hand nehmen. *The boy*, heißt es da, *who has not studied these languages has missed the full and satisfying pleasure that comes to him who reads in the original the wonderful epic of Homer and the stately lines of Virgil, has caught the full force of the eloquence of Demosthenes and of Cicero, has had a bout with Horace and helped Caesar build his wonderfull bridge; and mirabile dictu, I believe that the boy who has had the wider view given by a study of the classics will be all the stronger in both experimental and practical medicine on account of the knowledge and wisdom gained from the wise men of Greece and Rome . . . . The greatest merit of these studies is not to be sought in their technical values, although a knowledge of Latin and Greek is time-saving in the etymological translation of words and phrases, and facilitates he learning of modern languages . . . . Why do we waste precious time in mastering absurd spelling? Answer these questions by saying that we will reform our ways, and the engineering student will find plenty of time for four, or better six, years of Latin, and even some Greek too, and thus not neglect a part of knowledge of most worth.*

Nun weiß ich wohl, daß Amerika kein einheitliches Land ist und daß man daher mit den dort gemachten Versuchen viel beweisen kann; aber diese auf Grund langjähriger Erfahrungen in der Chikagoer „School Review" abgedruckte Erklärung stammt aus einer Gegend, in der man Schulfragen seit langer Zeit mit besonderem Eifer nachgeht, in der Koëdukation vorangegangen ist und sie nun auch wieder aufgibt; besonders auffallend ist es, daß es angesehene Vertreter der Heilkunde und Ingenieurwissenschaft sind, die sich zu solcher Erklärung vereinigt

haben. Im März soll eine ähnliche Erklärung in Beziehung auf das Studium der Rechtswissenschaft und der Theologie erfolgen. Es herrscht drüben zurzeit ein Zustand, den die Bostoner Zeitung The Nation vom 4. Oktober 1906 (No. 281) mit den Worten kennzeichnet: *„Though we may never again see the classies dominating liberal studies as of old, we need not fear for their future.“*

Aber wie steht es mit den vorhin erwähnten Wünschen Steinbarts oder Treutleins für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht? ich meine nicht, wie sie in der Theorie klingen, sondern wie man sie sich in die Praxis umgesetzt denken darf. Da kommt ein Aufsatz von A. Maurer „Über die Notwendigkeit einer besseren Ausgestaltung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an höheren Schulen, mit besonderer Rücksicht auf die Physik“ (Natur und Schule Band V, Heft 9, 15. Aug. 1906) sehr zur rechten Zeit. Er klagt im Eingang wohl nicht ohne Grund darüber, daß es an der richtigen Ausbildung der großen Menge der Lehrer fehle; er macht den Universitäten den Vorwurf, sich nicht hinreichend um die Unterrichtsbedürfnisse zu kümmern; auch sei bei den Schulbehörden in ihrer jetzigen Zusammensetzung nicht Verständnis genug für den Bildungswert der Naturwissenschaften und Kenntnis genug von der Methode zu finden. Hierin liegt ohne Frage viel Berechtigtes; doch wird der Mangel auf Universitäten schon beachtet und die Mitteilungen von Prof. Schreber-Greifswald (in Poskes Zeitschrift XIX, Heft 4 [Juli 1906] S. 213), der seit einer Reihe von Semestern „Übungen im Demonstrieren physikalischer Apparate“ betreibt, lassen Gutes für die Zukunft erwarten. Noch mehr verspreche ich mir von den Kursen, die vom Geheimrat Vogel in der alten Urania mit Seminarkandidaten und auswärtigen Lehrern abgehalten werden, besonders wenn ein so praktischer und für seine Aufgabe begeisterter Gelehrter wie Prof. Hahn ihm zur Seite steht. Also in dieser Beziehung wird Maurer von der Zukunft wesentliche Änderung erwarten dürfen, aber hoffentlich nicht, wenn er auf die Stellung der Naturwissenschaften als Nebenfächer und die auf Latein und Naturwissenschaft verwendete Zeit hinweist und dann ausruft: „Man vergleiche das Ziel, die Kenntnis jener Sprache, gegenüber dem ungeheuren Stoff naturwissenschaftlicher Erkenntnis. Was für eine Kraft selbständiger, nicht bloß zergliedernder, sondern aufbauender Gedanken könnte aber ausgelöst werden, wenn Physik und Chemie, praktische Geometrie und Astronomie, Geologie und Biologie an Stelle eines Teils der philologischen Arbeit träten, die den Geist tötet, weil sie ihm keine Objekte bietet, die dem Jüngling am Anfang des 20. Jahrhunderts noch Interesse abnötigten!“ Wenn in dieser Weise operiert wird, scheint es mir doch bedenklich; denn ganz abgesehen davon, daß es nicht der Gegenstand des Unterrichts, sondern die Persönlichkeit des Lehrers und seine Behandlung des Gegenstandes ist, die dem Schüler Interesse abnötigt, daß also auch die Naturwissenschaft so behandelt werden kann, daß sie den Geist tötet, wird der Nachdruck im Schulbetriebe immer auf den Sprachen liegen. Sie bilden den Grundstock aller Jugendbildung, weil das einfachste und verbreitetste Mittel auf Menschen zu wirken die Sprache ist und bleiben wird. Und wenn Maurer sich in seinem Kampfe gegen die historische Bildung auf Nietzsche beruft, so müßte er gerechterweise auf die andere Seite der Gleichung Nietzsches Wort setzen: Wer hätte je ohne die Römer schreiben gelernt.

Wer Maurers Ausführungen folgt, wird nach seinen Worten eher das Bedürfnis nach einem guten Sprachunterricht empfinden. „Seinen Ausgangspunkt nimmt der naturwissenschaftliche Unterricht von der Erfahrung. Erstaunlich ist da oft zu beobachten, wie schwer es dem Schüler wird, eine einfache, klar angeschaute Tatsache in guter Sprache und richtig darzustellen.“ Hier wird ein namentlich in Norddeutschland oft schwer empfundener Übelstand hervorgehoben. Und trotzdem Verminderung des Sprachunterrichts?

Es heißt dann weiter: „Weil die Schüler zu sehr gewöhnt sind, ihr Denken gegebenen Begriffen, Regeln, Denkformen zu subsumieren, deswegen versagen sie hier, wenn sie den zusammenfassenden Begriff oder ein Gesetz als ein Ergebnis einer Anschauungsweise erkennen sollen. Im Sprachunterricht überwiegt das deduktive Element, da die Gesetze der Grammatik dogmatisch erfaßt werden.“ Schade, die Zeiten, in denen solche Anschauungen herrschten, sollten eigentlich als überwunden gelten — wenigstens bei den Amtsgenossen; aber man stattet ja wohl manchmal den bösen Gegner mit allerlei erschrecklichen Eigenschaften aus, um ihn nachher desto glorreicher in den Sand zu strecken.

Wenn man nun auch den Bildungsgehalt der Naturwissenschaften bereitwillig anerkennt — und das wird man gern tun, wenn man auch nicht hinsichtlich des Sprachunterrichts wie Maurer denkt — wie soll dieser Bildungsgehalt zur Geltung gebracht werden? Diese Frage beantwortet M. kurz dahin, daß er sagt (S. 381): „Es muß mehr gemessen werden! denn im Messen ist die induktive Methode begründet, aus Messungen allein und den dabei aufgestellten Zahlenreihen ergeben sich die empirischen Gesetze, welche die Grundlagen der Theorien sind . . . . . Dann erst, wenn im Unterricht die Beobachtungsdaten gewonnen worden sind, wenn jede einzelne Stunde in der Aufgabe ausklingt, aus diesen Beobachtungsdaten Konstanten oder gesetzliche Beziehungen abzuleiten, dann erst wird der Bildungswert der Naturwissenschaften recht heraustreten.“

Als ich das las, war mein erstes Gefühl das der Freude, daß meine Kinder voraussichtlich die Schule hinter sich haben, wenn solcher Betrieb allgemein eingeführt werden sollte; für meine Enkel, falls mir solche beschieden sein sollten, ist mir nicht bange; wenn die schulpflichtig werden, ist die Sache wieder abgeschafft, weil Eltern, Lehrer und Schüler sich nach den Dingen zurücksehnen, die angeblich „den Geist töten und dem Jüngling am Anfang des 20. Jahrhunderts kein Interesse mehr abnötigen“. Sollte hier nicht ein Fehler vorliegen, den so viele machen, die sich mit der Schule beschäftigen, indem sie bei dem Knaben dieselben Interessen, dieselben geistigen Eigenschaften, dieselbe Arbeitsweise voraussetzen wie beim ausgewachsenen und ausgebildeten Manne?

Nun sollen die wichtigsten Messungen vom Lehrer vorgenommen werden, der dabei von Schülern unterstützt wird. Dazu kommen dann selbständige Schülerübungen, wenn man Maurers Lehrziel verfolgt, notwendigerweise, und deshalb mit Recht gefordert. Über Schülerübungen überhaupt ließe sich viel sagen, denn es spricht viel für die Einführung, aber auch vieles dagegen; sehr beachtenswert scheinen mir die Bedenken zu sein, die Prov.-Schulrat Dr. Kaiser bei der Eröffnung des naturwissenschaftlichen Ferienkursus in Frankfurt a. M. (18.—20. Oktober 1906) ausgesprochen hat (Poskes Zeitschr. f. d. physik. u. chem. Unterr. Bd. XIX, Heft 6, S. 387|8).

In betreff der Schülerübungen stimme ich nun in einem Punkte mit Maurer durchaus überein. Er beantwortet die Frage, ob sich (allgemeinverbindliche) Schülerübungen unter den jetzigen Verhältnissen dem Unterrichtsplan einfügen lassen, mit einem runden Nein. Darin hat er zweifellos recht. Es fehlt einfach die Zeit. Maurer sieht das Hindernis natürlich darin, daß „unsere Schulen Sprachschulen sind, in denen die Formalien in Sprache und Mathematik vorherrschen; daß wir keine wirklichen Realschulen haben". Aber er deutet einen Weg an, der helfen kann: man beseitige eine der Fremdsprachen, kürze die Mathematik und dazu noch Geschichte oder Religion.

Maurer sagt selbst, daß seine Vorschläge einem bedenklichen Kopfschütteln begegnen werden und auch darin kann ich ihm recht geben; ich fürchte aber, daß mancher, der sein Leben lang für die Sache der Realschulbildung gekämpft hat, angesichts solcher Vorschläge ausruft: Gott beschütze mich vor meinen Freunden, vor meinen Feinden will ich mich schon selbst schützen! Wir haben eingesehen, daß die Forderung der einen Form allgemeiner Bildung, die bis vor kurzem für fast alle Fächer galt, nicht aufrecht erhalten werden konnte; aber was hier geboten werden soll, ist überhaupt keine allgemeine Bildung mehr, sondern eine einseitige Fachbildung, die wohl nach Erwerb einer allgemeinen Schulbildung als Vorbereitung für einen bestimmten Beruf angenommen werden kann, aber nicht als Ersatz für jene.

Gewiß wäre die Möglichkeit vorhanden, unsere höheren Schulen nach ihren drei Arten noch weiter zu trennen und ihre Eigenart noch schärfer auszubilden, etwa Gymnasium und Realgymnasium nach Art der englischen *classical* und *moderne side* und daneben als wirklich realistische Anstalt eine naturwissenschaftliche Schule nach Maurers Vorschlag. Der Schwerpunkt der einen würde in den alten, der der andern in den modernen Sprachen, der der dritten in den Naturwissenschaften liegen. Man könnte auch die Universitäten nötigen, wieder wie in alten Zeiten die allgemeine Vorbildung zu übernehmen, so daß sie wieder zur *universitas litterarum* werde, was hundert Jahre lang das Gymnasium und nicht die Universität gewesen ist. Aber ganz abgesehen davon, daß Maurer seine Forderungen für alle Schulen stellt, ihre Verwirklichung würde scheitern zunächst am Widerspruch der Schulart, die solche Änderung am leichtesten verträgt, der Ober-Realschule, die zurzeit gerade vielfach auf Einführung des Lateinischen drängt. Und würden nicht in verstärktem Maße die Schäden eintreten, die jene oben erwähnten Amerikaner zu ihrer Erklärung veranlaßte? *We find to-day that the students* — heißt es dort — *who are entering college do not seem to be capable, on the average, of such high grade of works as those who entered a few years ago.*) There seems to be a deterioriation of the quality of mind, in its adaptability or its training. It has been said that the students who enter college today expect knowledge to be pumped into them or fed to them with a spoon. They look upon college as a kindergarten where they are to take their ease, and have information administered in sugar-coated preparations.*

Maurer verabscheut die historische Bildung, das ist nichts Auffallendes; unsere Zeit denkt vielfach sehr unhistorisch;**) statt dessen gewöhnt sie sich in bedenk-

*) In der Mitte der neunziger Jahre waren die Anforderungen in den alten Sprachen beim Eintritt in Universitäten wesentlich geändert.

**) s. S. 124 dieses Jahrgangs.

licher Weise daran, auf die Massen zu hören — und doch reizt sein Vorgehen sehr zu historischen Vergleichen. Weil die neueren Sprachen und die sogenannten exakten Wissenschaften in dem alten Schulwesen, bei der Alleinherrschaft oder Vorherrschaft des Gymnasiums über Gebühr zurückgesetzt waren, mußte eine Reaktion eintreten. Tritt nun eine neue Idee im Kampf gegen eine alte Anschauung auf, deren Vorherrschaft von ihren Vertretern mißbraucht ist, um andere zu unterdrücken, so wird sie ihrerseits dem Naturgesetz ihren Tribut zollen, indem sie ursprünglich im guten Rechte kämpfend, später übertrieben, wie eine Welle sich selbst überschlägt. Das ist die Ironie der Geschichte. Für die modernen Sprachen liefert der auf der 48. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner (Verhandl. S. 80) erwähnte Realschullehrer in den Rheinlanden den Beweis, indem er die Beschränkung des Unterrichts in den modernen Fremdsprachen auf die Erreichung des praktischen Gebrauchs forderte und dabei den wahrhaft klassischen Ausspruch tat: „Das Lesen des Urtextes von fremdsprachigen Literaturwerken ist unwirtschaftlich und bedeutet die Vergeudung nationaler Kraft." Für die Naturwissenschaften tut es Maurer. Wer Gelegenheit gehabt hat, mit Ingenieuren zu sprechen, die in England tätig gewesen sind, wird bestätigen, daß der Vorzug des deutschen Ingenieurs vor dem englischen wesentlich in seiner guten allgemeinen Vorbildung besteht, die ihn befähigt, sich in jeder Aufgabe bald zurechtzufinden, weil er wissenschaftlich zu arbeiten gelernt hat, während dieser in seinem Fach gewiß ausgezeichnet ist, aber auch sonst nichts gelernt hat. Darin dürfen uns abfällige Urteile einzelner Hochschullehrer auch nicht irre machen; sie wünschen begreiflicherweise wie die Universitätslehrer die allgemeine Vorbildung auch für den Einzelberuf den höheren Schulen aufzubürden.

Was wir in unserem Schulwesen gebrauchen, ist eine Zeit ruhiger Entwickelung; man muß erst mit den jetzigen Reformen Erfahrungen sammeln, ehe man wieder ändert, auch wenn die Vorbildung zum schnellen Geldverdienen nicht immer die bequemste ist. *Happily the highest influence of a nation depends far more on its possessing intense spiritual and intellectual force than on its material wealth or on the supremacy of its commerce.*)* Ein großes Vermögen, auch einer Nation, kann schnell verloren und wiedergewonnen werden, wenn ein Volk gesund ist; ein Rückschritt oder gar eine Unterbrechung in der Kulturentwickelung kostet die Arbeit von Generationen. Deshalb ist hier große Vorsicht geboten.

Man kann ein großer Freund naturwissenschaftlicher Bildung sein; ich habe selber die Freude gehabt, den naturwissenschaftlichen Unterricht in der Sexta und Quinta des Katharineums zu Lübeck, wo er bisher fehlte, einführen zu dürfen; trotzdem bleibt Wahrheit, was Jakob Grimm auf dem Germanistentage zu Frankfurt über die exakten und inexakten Wissenschaften sagte; den ersteren zu huldigen sei jetzt die Losung des Tages; aber die inexakten, d. h. diejenigen, worin man nicht so haarscharfe Beweise führen könne (was für Geschichte und Sprache, am meisten aber für die Poesie gelte), treten jetzt in den Hintergrund; noch nie aber habe ein Chemiker oder Physiker Deutschland an Macht und Ehren so aufgebaut wie Goethe und Schiller.

Lübeck. Christian Reuter.

*) *Sadler, The Unrest in Secondary Education in Germany and elsewhere* (Ilberg u. Richter, Neue Jahrbücher, 1903, S. 420 ff.

Berufswahl der preußischen Abiturienten im Kalenderjahr 1903.*)

Tabelle I.

(Nach den Angaben in den Schulprogrammen und nach einer im Juni 1905 vorgenommenen Feststellung.)

Abkürzungen: „Pr" bedeutet die Angabe des Berufes nach dem Programm; „Sp" gibt denjenigen Beruf an, der später tatsächlich erwählt worden ist.

	Ostpreußen		Westpreußen		Berlin		Brandenburg		Pommern		Posen		Schlesien		Schleswig-Holstein		Sachsen		Hannover		Westfalen		Hessen-Nassau		Rheinprovinz		Preußen	
	Pr.	Sp.	Pr.	Sp.	Pr.	Sp.	Pr.	Sp.	Pr.	Sp.	Pr.	Sp.	Pr.	Sp	Pr.	Sp.	Pr.	Sp.	Pr.	Sp.	Pr.	Sp.	Pr.	Sp.	Pr.	Sp.	Pr.	Sp.
1. Evangel. Theologie .	13	13	4	5	31	31	16	17	14	16	11	10	18	19	10	10	33	30	39	43	18	19	21	19	27	23	255	255
2. Kathol. „	13	14	10	13	1	1	2	1	1	2	26	24	73	60	—	—	11	9	18	17	85	81	25	22	156	146	421	390
3. Mos. „	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	3	—
4. Klass. Philologie . .	10	11	11	7	36	31	17	30	19	19	14	12	41	36	8	8	42	38	53	48	40	38	20	28	70	65	381	371
5. Neuere „	9	11	6	9	23	31	11	15	3	7	7	15	12	20	5	6	16	22	36	41	16	27	16	21	36	51	196	276
6. Geschichte u. Deutsch	3	4	—	1	15	15	4	6	4	7	3	7	7	12	4	4	11	16	11	18	1	12	11	8	12	26	86	136
7. Mathematik	11	8	7	7	33	34	15	16	14	10	4	6	16	22	9	8	35	34	34	30	25	26	24	33	39	48	266	282
8. Naturwissenschaften .	4	5	—	1	21	15	4	6	—	1	2	4	4	4	1	1	8	5	11	7	1	1	11	12	11	9	78	71
9. Jura	67	89	60	61	145	161	107	118	62	71	70	77	125	161	39	44	94	108	114	137	165	192	97	109	296	338	1441	1666
10. Medizin	45	39	24	25	61	59	51	40	24	35	26	29	45	44	15	17	45	50	66	61	66	46	39	39	86	83	593	567
11. Chemie	2	3	2	—	18	21	7	10	7	6	1	1	8	7	3	2	7	7	9	7	7	6	25	23	26	19	122	112
12. Technik	18	15	19	19	72	70	43	36	36	24	21	15	39	27	9	6	52	46	57	56	39	28	72	62	114	94	591	498
13. Bergfach	2	1	—	—	7	4	6	5	1	—	—	—	20	12	1	1	9	4	7	7	36	33	9	7	44	30	142	104
14. Forstfach	3	2	3	3	3	3	7	4	3	2	8	3	6	4	2	—	5	3	9	4	7	1	5	4	9	3	70	36
15. Landheer	19	19	13	13	22	19	36	31	23	19	12	13	19	17	9	8	24	17	29	27	10	10	27	23	30	19	273	235
16. Flotte	4	3	5	2	10	6	8	7	6	4	3	2	7	4	2	2	4	3	14	9	4	4	8	3	5	5	80	54
17. Bankfach	11	9	11	10	12	10	17	10	7	5	18	10	12	5	3	4	13	12	23	14	26	26	10	12	55	41	218	168
18. Kaufmann	6	5	2	4	18	20	14	11	16	14	4	2	5	3	2	2	6	9	9	8	11	8	12	9	39	42	144	137
19. Landwirt	13	10	2	2	3	3	1	3	4	2	9	7	3	4	1	1	7	6	11	9	9	6	5	5	5	4	73	62
20. Sonstige Berufe . .	17	8	11	7	30	28	16	15	7	6	6	6	15	9	4	3	14	14	20	19	21	18	18	17	37	40	216	190
21. Unbestimmt . . .	1	2	—	1	3	—	2	—	2	—	—	2	2	4	—	—	—	1	—	1	—	2	4	1	1	2	15	16
(22). Gestorben . . .	—	—	—	—	—	2	—	3	—	3	—	—	—	5	—	—	—	2	—	7	—	3	—	2	—	11	—	38
	271		190		564		384		253		245		479		127		436		570		587		459		1099		5664	

*) Vgl. den Aufsatz in dieser Zeitschrift, Bd. LIV, S. 881 ff.

Im Juni 1905 sind die Direktoren der höheren Lehranstalten Preußens von der Unterrichtsverwaltung veranlaßt worden, über die Berufswahl der Abiturienten des Jahres 1903 Bericht zu erstatten, damit so die Angaben in den Programmen richtig gestellt werden könnten. Wenn nun auch nicht in allen Fällen mit bestimmter Sicherheit das Ergebnis als völlig einwandsfrei bezeichnet werden kann, so ist damit doch eine Grundlage gegeben, auf der man weiterbauen kann, und mit der man sich solange begnügen muß, bis eine umfassendere Untersuchung jeden Einzelfall richtig stellt.

Da ich in meiner früheren Arbeit über die Abiturienten des Jahres 1902 ausführlich die allgemeinen Gesichtspunkte besprochen habe, die bei der Bearbeitung dieser Fragen maßgebend sein müssen, so beschränke ich mich hier auf einige Erläuterungen der Tabellen.

Die Tabelle I (s. o.) über die Berufswahl der Abiturienten gibt eine allgemeine Übersicht über die im Laufe von 4—5 Semestern eingetretenen Veränderungen in der Berufswahl.

1. Wenn man zunächst nur die Schlußzahlen für die Monarchie ins Auge faßt, so ist ersichtlich, daß sich die Angaben über die evangelischen Theologen in den Schulprogrammen mit den späteren vollständig decken. Bei den katholischen Theologen, Altsprachlern, Naturwissenschaftlern und Medizinern ist im Vergleich zu den Programmen ein kleiner Rückgang, bei den Mathematikern eine kleine Verstärkung zu bemerken. Die Zahl der Neusprachler ist um 40,82 %, die der Historiker und Germanisten um 58,14 % gewachsen. Altsprachler, Historiker und Germanisten zusammen sind um 9 % verstärkt; nimmt man noch die Neusprachler hinzu, so beträgt der Zugang 18 %. Mathematiker und Naturwissenschaftler zusammen zeigen nur eine geringe Vermehrung. Bezeichnet man alle diejenigen, die sich dem höheren Lehrfache widmen wollen, als „Philologen“ (also mit Einschluß der Mathematiker und Naturwissenschaftler), so liegt eine Vermehrung von 12,81 % im Vergleich zu den Angaben in den Programmen vor. Die Juristen sind um 15,61 % gestiegen, bei den Offizieren ist ein Rückgang von 18,13 %, bei den Technikern ein solcher von 15,74 % zu verzeichnen.

Von sämtlichen Abiturienten des Jahres 1903 (5664) widmen sich

645 = 11,39 % dem theologischen Studium,
783 = 13,83 % „ philol.-historischen*) Studium,
353 = 6,23 % „ math.-naturw. Studium,
1666 = 29,41 % „ juristischen „ ,
567 = 10,01 % „ medizinischen „ ,
750 = 13,24 % „ technischen**) „ ,
289 = 5,10 % der militärischen Laufbahn.

*) Altsprachler, Neusprachler, Historiker und Germanisten.

**) Chemie, Technik, Bergfach und Forstfach, also diejenigen Fächer, für die wesentlich die Hochschulen und Akademien bestimmt sind.

Nimmt man abgerundete Zahlen, so erhält man

für die Theologen mehr als ein Zehntel,
„ „ „Philologen“ zwei „ ,
„ „ Juristen drei „ ,
„ „ Mediziner ein „ .

Insgesamt studieren also auf Universitäten $^7/_{10}$, genauer 70,87 % sämtlicher Abiturienten.

13,24 % studieren auf technischen Hochschulen und Akademien;
84,11 % also auf Universitäten, Hochschulen und Akademien.

Der Rest verteilt sich fast gleichmäßig

1. auf den Offizierstand . . . . . 5,10 %
2. „ Bankfach und Kaufmannstand 5,21 %
3. „ andere Berufe . . . . . 5,58 %

15,89 %,

wobei zu bemerken ist, daß zu Nr. 3 auch die 38 Gestorbenen gezählt sind.

2. Für die einzelnen Provinzen ist die Verteilung der Verhältniszahlen der einzelnen Berufe sehr verschieden. In Ostpreußen, Westpreußen, Berlin, Brandenburg, Pommern und Schleswig-Holstein sind mehr Juristen als Theologen und „Philologen“ (einschließlich der Mathematiker und Naturwissenschaftler) zusammen. Umgekehrt ist in Sachsen und Hannover die Zahl der „Philologen“ größer als die der Juristen. In Berlin und Brandenburg zusammen sind mehr Techniker als in der Rheinprovinz.

Tabelle II.

Anzahl derjenigen Abiturienten, die den Beruf gewechselt haben.

	Summe der Abiturienten	Zahl derjenigen, die den Beruf gewechselt haben
Ostpreußen	271	67
Westpreußen	190	43
Berlin	564	75
Brandenburg	384	87
Pommern	253	59
Posen	245	69
Schlesien	479	129
Schleswig-Holstein . . .	127	21
Sachsen	436	95
Hannover	570	130
Westfalen	587	155
Hessen-Nassau	459	88
Rheinprovinz	1099	252
Insgesamt	5664	1270

Es haben also noch nicht 80 % an dem Berufe festgehalten, den sie sich ursprünglich ausgewählt hatten. Die genaueren Nachweise der Änderungen gibt Tabelle III.

Königreich Preußen. Nachweis der Änderungen.

Berufe	Angabe im Programm	Beruf unverändert	Beruf verändert	Theologie			Philologie		Geschichte und Deutsch	Mathematik	Naturwissensch.	Jura	Medizin	Chemie	Technik	Bergfach	Forstfach	Landheer	Flotte	Bankfach	Kaufmann	Landwirt	Sonstige Berufe	Unbestimmt	Gestorben
				Evang.	Kath.	Mos.	Klass.	Neuere																	
	1			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1. Evangelische Theologie . .	255	226	29	—	—	—	7	1	3	1	1	2	7	—	—	—	—	—	—	1	—	2	2	—	2
2. Katholische „ . .	421	336	85	—	—	—	34	7	5	8	1	12	6	—	—	1	—	—	—	1	—	—	3	2	5
3. Mosaische „ . .	3	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
4. Klassische Philologie	381	256	125	8	10	—	—	28	27	4	1	21	7	—	1	—	1	—	—	1	1	2	5	4	4
5. Neuere „	196	160	36	—	2	—	8	—	1	3	—	13	—	—	2	—	—	—	—	—	3	—	2	1	1
6. Geschichte u. Deutsch . . .	86	64	22	3	1	—	2	2	—	—	1	4	2	—	1	—	—	2	1	—	1	—	2	—	—
7. Mathematik	266	208	58	3	1	—	6	4	2	—	2	16	5	—	8	1	—	—	—	1	1	—	6	—	2
8. Naturwissenschaft	78	50	28	—	1	—	2	—	1	6	—	5	3	3	2	—	—	—	—	1	2	—	2	—	—
9. Jura	1441	1294	147	4	11	—	16	12	13	1	4	—	16	4	7	3	—	8	1	11	10	5	9	3	9
10. Medizin	593	474	119	4	6	—	11	9	3	3	3	49	—	—	5	—	1	2	—	2	4	—	15	1	1
11. Chemie	122	96	26	1	1	—	—	1	1	5	1	7	3	—	3	—	—	—	—	—	1	—	1	—	1
12. Technik	591	455	136	1	5	—	5	4	4	28	3	41	12	2	—	3	—	3	1	5	7	—	4	3	5
13. Bergfach	142	94	48	—	3	—	1	6	—	—	—	24	--	1	4	—	-	—	1	—	2	2	3	—	1
14. Forstfach	70	33	37	—	1	—	2	—	2	—	—	22	3	—	—	—	—	3	—	—	—	4	—	—	—
15. Landheer	273	211	62	1	—	—	4	1	1	1	—	35	6	—	2	—	1	—	—	2	4	—	1	—	3
16. Flotte	80	47	33	—	—	—	1	3	1	1	1	15	3	1	1	—	—	2	—	—	1	—	3	—	—
17. Bankfach	218	131	87	1	4	—	7	14	1	6	—	34	5	—	4	—	—	1	—	—	2	—	7	—	1
18. Kaufmann	144	96	48	—	1	—	3	8	1	—	2	16	5	2	1	1	—	—	1	5	—	—	1	—	1
19. Landwirt	73	47	26	—	—	—	—	1	—	1	—	17	1	1	1	1	—	2	1	—	—	—	—	—	—
20. Sonstige Berufe	216	115	101	3	7	—	5	14	6	5	1	33	5	1	1	—	—	1	1	5	2	—	8	1	2
21. Unbestimmt	15	1	14	—	—	—	1	1	—	1	—	6	1	1	—	—	—	—	—	2	—	—	1	—	—
Beruf verändert		—	1270	29	54	—	115	116	72	74	21	372	93	16	43	10	3	24	7	37	41	15	75	15	38
„ unverändert		4394	—	226	336	—	256	160	64	208	50	1294	474	96	455	94	33	211	47	131	96	47	115	1	—
1. Tatsächlich erwählter Beruf	5664			255	390	—	371	276	136	282	71	1666	567	112	498	104	36	235	54	168	137	62	190	16	38
2. Angabe im Programm . .				255	421	3	381	196	86	266	78	1441	593	122	591	142	70	273	80	218	144	73	216	15	—

Religionsverhältnisse der Abiturienten im Vergleich zum Beruf.*)

Tabelle IV.

Berufe	Ostpreußen			Westpreußen			Berlin			Posen			Schlesien				Hessen-Nassau				Westfalen			Rheinprovinz		
	Evang.	Kath.	Mos.	Evang.	Kath.	Mos.	Evang.	Kath.	Mos.	Evang.	Kath.	Mos.	Evang.	Kath.	Mos.	Diss.	Evang.	Kath.	Mos.	Diss.	Evang.	Kath.	Mos.	Evang.	Kath.	Mos.
1. Evangelische Theologie	13	—	—	5	—	—	31	—	—	10	—	—	19	—	—	—	19	—	—	—	19	—	—	23	—	—
2. Katholische „	—	14	—	—	13	—	—	1	—	—	24	—	—	60	—	—	—	22	—	—	—	81	—	—	146	—
3. Mosaische „	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
4. Klassische Philologie	9	2	—	4	3	—	28	2	1	8	3	1	11	25	—	—	19	8	1	—	11	27	—	19	46	—
5. Neuere „	11	—	—	6	3	—	31	—	—	10	5	—	10	10	—	—	15	5	1	—	14	13	—	17	34	—
6. Geschichte und Deutsch	4	—	—	1	—	—	15	—	—	5	2	—	6	4	2	—	6	2	—	—	4	8	—	10	16	—
7. Mathematik	8	—	—	4	3	—	30	1	3	5	1	—	11	10	1	—	22	8	3	—	12	14	—	16	32	—
8. Naturwissenschaft	5	—	—	1	—	—	12	—	3	3	1	—	3	1	—	—	9	1	2	—	1	—	—	4	4	1
9. Jura	70	13	6	46	5	10	117	2	42	40	23	14	75	61	25	—	68	28	13	—	76	104	12	119	197	22
10. Medizin	32	2	5	12	7	6	34	—	25	9	8	12	13	17	14	—	25	8	5	1	21	20	5	31	47	5
11. Chemie	3	—	—	—	—	—	15	1	5	—	1	—	4	—	2	1	18	1	4	—	4	2	—	14	5	—
12. Technik	15	—	—	14	4	1	61	1	8	8	5	2	15	6	6	—	50	6	6	—	12	13	3	52	37	5
13. Bergfach	1	—	—	—	—	—	3	1	—	—	—	—	5	6	1	—	6	1	—	—	26	7	—	22	8	—
14. Forstfach	2	—	—	3	—	—	3	—	—	2	1	—	3	1	—	—	3	1	—	—	—	1	—	2	1	—
15. Landheer	18	1	—	13	—	—	17	2	—	13	—	—	14	3	—	—	21	2	—	—	9	1	—	15	4	—
16. Flotte	3	—	—	2	—	—	6	—	—	2	—	—	3	1	—	—	3	—	—	—	3	1	—	2	3	—
17. Bankfach	7	1	1	9	1	—	8	1	1	6	2	2	3	2	—	—	7	2	3	—	16	7	3	20	19	2
18. Kaufmann	4	—	1	3	—	1	17	—	3	1	1	—	1	1	1	—	7	2	—	—	6	—	2	33	8	1
19. Landwirt	10	—	—	2	—	—	2	—	1	2	5	—	4	—	—	—	4	1	—	—	—	6	—	1	3	—
20. Sonstige Berufe	4	4	—	6	1	—	24	1	3	5	1	—	4	5	—	—	13	4	—	—	7	9	2	22	17	1
21. Unbestimmt	2	—	—	1	—	—	—	—	—	1	—	1	2	2	—	—	1	—	—	—	—	2	—	1	1	—
(22). Gestorben	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	3	2	—	—	1	1	—	—	2	1	—	4	7	—
Zusammen	221	37	13	132	40	18	456	13	95	130	83	32	209	217	52	1	317	103	38	1	243	317	27	427	635	37
Überhaupt	271			190			564			245			479				459				587			1099		

*) Pommern, Brandenburg (außer Berlin), Schleswig-Holstein, Sachsen und Hannover sind, da die Abiturienten fast ausschließlich evangelisch sind, unberücksichtigt geblieben.

Aus dieser III. Tabelle ist zu ersehen, welchen Beruf diejenigen ergriffen haben, die ihre ursprüngliche Berufswahl aufgaben. Nehmen wir als Beispiel die Naturwissenschaftler. In den Programmen waren als solche 78 bezeichnet; nur 50 haben die Absicht ausgeführt; die übrigen 28 wurden katholischer Theologe (1), Altsprachler (2), Historiker und Germanist (1), Mathematiker (6), Jurist (5), Mediziner (3), Chemiker (3), Techniker (2), Bankier (1), Kaufmann (2); 2 von ihnen widmeten sich sonstigen Berufen. Für diese 28 traten 21 neu hinzu (je 1 evangelischer Theologe, katholischer Theologe, klassischer Philologe, Geschichte und Deutsch, Medizin, Flotte und sonstige Berufe, je 2 Mathematiker und Kaufleute, je 3 Mediziner und Techniker, 4 Juristen). — Es studierten also anstatt der ursprünglichen 78 tatsächlich 71 (50 + 21) Naturwissenschaften. — Sehr lehrreich ist das Beispiel der evangelischen Theologen. Dies Studium hatten 255 angegeben; 29 traten aus, von andern Berufen traten 29 hinzu, so daß die Gesamtzahl dieselbe blieb. — Von 1441 Juristen traten aus 147, so daß 1294 übrig blieben; zu diesen traten neu hinzu 372, so daß nunmehr die Gesamtzahl 1666 betrug. — Ein sehr starker Wechsel hat bei den Altsprachlern stattgefunden; von 381 führten nur 256 die ursprüngliche Absicht aus, während 125 austraten. Von diesen 125 wurden 21 Juristen, während 55 mit dem bisherigen Beruf insofern im Zusammenhang blieben, als sie Neusprachler (28) und Historiker, bzw. Germanisten (27) wurden. Anstatt der 125 Ausgetretenen kamen 115 hinzu, darunter 34 bisherige katholische Theologen, 16 Juristen und 11 Mediziner.

Tabelle IV (S. 87) gibt eine Übersicht der Religionsverhältnisse im Vergleich zu dem erwählten Berufe. Von den 1099 Abiturienten der Rheinprovinz widmen sich 13,29 % technischen Berufen, also ungefähr nur soviel, als der Durchschnitt in der ganzen Monarchie beträgt. Von den 427 evangelischen Abiturienten der Provinz gehen 21,08 %, also ein gutes Fünftel, zur Technik; von den 635 katholischen Abiturienten tun dies nur 8,03 %. Von sämtlichen rheinischen Technikern dieses Jahrganges sind

katholisch	34,93 %,	also etwa ein Drittel,
evangelisch	61,64 %,	„ „ drei Fünftel.
[jüdisch	3,43 %].	

In Westfalen liegen die Verhältnisse ähnlich. Von den 587 Abiturienten sind Techniker 78, also 13,29 %. Von diesen 78 sind 52 evangelisch, 23 katholisch, 3 jüdisch, während von der Gesamtzahl der Abiturienten 243 evangelisch, 317 katholisch und 27 jüdisch sind. — Von den 564 Abiturienten Berlins gehören 95, also 16,83 %, der jüdischen Religion an; diese widmen sich zum größten Teile dem juristischen bzw. medizinischen Studium. Von 161 Juristen Berlins sind 117 evangelisch, 2 katholisch, 42 jüdisch; von 59 Medizinern sind 34 evangelisch, 25 jüdisch.

Tabelle V.

Tatsächlich erwählter Beruf, östlich und westlich der Elbe.

Beruf	Östlich der Elbe	Westlich der Elbe	Summe
Evangelische Theologie . .	121	134	255
Katholische „ . .	115	275	390
Mosaische „ . .	—	—	—
Klassische Philologie . . .	154	217	371
Neuere „ . . .	114	162	276
Geschichte und Deutsch . .	56	80	136
Mathematik	111	171	282
Naturwissenschaft	37	34	71
Jura	782	884	1666
Medizin	288	279	567
Chemie	50	62	112
Technik	212	286	498
Bergfach	23	81	104
Forstfach	21	15	36
Landheer	139	96	235
Flotte	30	24	54
Bankfach	63	105	168
Kaufmann	61	76	137
Landwirt	32	30	62
Sonstige Berufe	82	108	190
Unbestimmt	9	7	16
Zusammen	2500	3126	5626
Außerdem gestorben	13	25	38
Überhaupt	2513	3151	5664

Vergleicht man diese V. Tabelle mit der entsprechenden Übersicht über die Abiturienten des Jahres 1902 (Monatschrift III., S. 347), so ergibt sich mehrfach eine Verschiebung zu ungunsten des Ostens. Die Zahl der Abiturienten hat hier etwas abgenommen, während sie sich im Westen um 100 vermehrt hat. Im Westen ist die Zahl der Juristen stark gewachsen (von 797 auf 884), während sie im Osten eine ziemlich erhebliche Verringerung (von 833 auf 782) erfahren hat. Auch die Zahl der „Philologen“ hat im Osten etwas abgenommen (472 gegen 492), im Westen ist sie dagegen gestiegen (von 610 auf 664). Geringer als im Osten ist dagegen unter den Abiturienten des Westens die Zahl der Mediziner und Offiziere.

Tabelle VI (S. 90) vergleicht die beiden Jahre 1902 u. 1903. Die Zahl der Abiturienten hat nur unerheblich zugenommen. Zurückgegangen ist die Zahl der Theologen, Altsprachler, Mathematiker, Chemiker und Techniker. Zugenommen

Vergleichende Übersicht der tatsächlich erwählten Berufe der Abiturienten der Jahre 1902 u. 1903 (Kalenderjahre). Tabelle VI.*)

Berufe	Ostpreußen		Westpreußen		Berlin		Brandenburg		Pommern		Posen		Schlesien		Schleswig-Holstein		Sachsen		Hannover		Westfalen		Hessen-Nassau		Rheinprovinz		Preußen	
	1902	1903	1902	1903	1902	1903	1902	1903	1902	1903	1902	1903	1902	1903	1902	1903	1902	1903	1902	1903	1902	1903	1902	1903	1902	1903	1902	1903
1. Evangel. Theologie	22	13	5	5	19	31	11	17	22	16	14	10	24	19	14	10	44	30	32	43	22	19	26	19	26	23	281	255
2. Kathol. „	5	14	14	13	—	1	2	1	1	2	29	24	73	60	—	—	6	9	24	17	90	81	31	22	139	146	414	390
3. Mosaische „	—	—	—	—	2	—	—	—	1	—	3	—	1	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1	—	1	—	10	—
4. Klassische Philologie	8	11	8	7	41	31	26	30	19	19	14	12	61	36	18	8	51	38	38	48	46	38	30	28	87	65	447	371
5. Neuere „	6	11	11	9	37	31	10	15	5	7	7	15	12	20	3	6	21	22	32	41	22	27	18	21	31	51	215	276
6. Geschichte u. Deutsch	2	4	1	1	11	15	7	6	2	7	1	7	4	12	1	4	3	16	8	18	2	12	6	8	11	26	59	136
7. Mathematik	15	8	10	7	46	34	19	16	19	10	7	6	38	22	6	8	31	34	38	30	19	26	38	33	56	48	326	282
8. Naturwissenschaft	3	5	1	1		15		6	1	1	—	4	8	4	4	1	4	5	6	7	1	1	7	12	4	9	55	71
9. Jura	110	89	55	61	178	161	124	118	77	71	61	77	177	161	51	44	112	108	144	137	156	192	115	109	270	338	1630	1666
10. Medizin	24	39	11	25	63	59	23	40	28	35	24	29	54	44	14	17	46	50	46	61	34	46	55	39	73	83	495	567
11. Chemie	—	3	2	—	15	21	10	10	7	6	—	1	9	7	7	2	11	7	9	7	7	6	20	23	27	19	124	112
12. Technik	13	15	20	19	98	70	42	36	30	24	20	15	45	27	20	6	56	46	71	56	59	28	55	62	119	94	648	498
13. Bergfach	—	1	1	—	—	4	9	5	3	—	2	—	8	12	2	1	10	4	9	7	24	33	7	7	27	30	102	104
14. Forstfach	3	2	—	3	—	3	3	4	—	2	3	3	2	4	—	—	3	3	8	4	2	1	7	4	8	3	39	36
15. Landheer	15	19	4	13	25	19	32	31	19	19	14	13	30	17	6	8	24	17	28	27	18	10	18	23	32	19	265	235
16. Flotte		3		2		6		7		4		2		4		2		3		9		4		3		5		54
17. Bankfach	3	9	2	10	19	10	12	10	7	5	5	10	7	5	2	4	7	12	17	14	17	26	11	12	44	41	153	168
18. Kaufmann		5		4		20		11		14		2		3		2		9		8		8		9		42		137
19. Landwirt	3	10	4	2	—	3	5	3	—	2	4	7	3	4	1	1	4	6	4	9	3	6	2	5	2	4	35	62
20. Sonstige Berufe	16	8	9	7	28	28	18	15	11	6	10	6	23	9	8	3	37	14	29	19	22	18	26	17	60	40	297	190
21. Unbestimmt	—	2	—	1	—	—	—	—	—	—	—	2	—	4	—	—	—	1	—	1	—	2	—	1	—	2	—	16
Summe	248	271	158	190	582	562	353	381	252	250	218	245	579	474	157	127	471	434	543	563	544	584	473	457	1017	1088	5595	5626
Außerdem Gestorbene		—		—		2		3		3		—		5		—		2		7		3		2		11		38
																												5664

*) Eine Tabelle über das Lebensalter der Abiturienten ist diesmal nicht berechnet, da die früher gefundene Zahl, 19 1/2 Jahr (Monatschrift III, S. 349), offenbar für die ganze Periode zutreffend ist, wie sich aus der von Conrad in seinen Jahrbüchern (Augustheft 1906) veröffentlichten Zusammenstellung über das Lebensalter der Abiturienten in der Zeit von 1899—1905 ergibt.

haben die Neusprachler, Historiker, Germanisten, Naturwissenschaftler, Juristen, Mediziner und Offiziere.

Das starke Ansteigen der Neusprachler, Historiker und Germanisten erklärt sich u. a. durch den Rückgang der Altsprachler, worauf bereits oben hingedeutet wurde. Rechnet man diese Gruppen zusammen, so ergeben sich folgende Zahlen

für das Jahr 1902: 721,
„ „ „ 1903: 783.

Nimmt man auch noch die mathematisch- naturwissenschaftliche Gruppe hinzu, so erhält man

für das Jahr 1902: 1102 „Philologen"
„ „ „ 1903: 1136 „ „ .

Die Verschiebung in den einzelnen Gruppen entspricht der natürlichen Entwickelung.

Daß die Zahl der Mediziner etwas gestiegen ist, kann nicht wundernehmen, da die Zahl derjenigen, die sich im Jahre 1903 der Medizin widmeten, an sich sehr gering ist. Sind es doch nur 10 % von der Gesamtzahl der Abiturienten des Jahres 1903.

Am stärksten ist der Rückgang in den technischen Berufen. Im Jahre 1902 gingen zur Technik 648 über, während es 1903 nur 498 waren.

Wilmersdorf. Max Klatt.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Werke über das Bildungswesen und seine Geschichte.

1. Die Kultur der Gegenwart. Ihre Entwicklung und ihre Ziele. Herausgegeben von Paul Hinneberg. Teil I, Abteilung 1. Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart von W. Lexis, Fr. Paulsen, G. Schöppa, A. Matthias, H. Gaudig, G. Kerschensteiner, W. v. Dyck, L. Pallat, K. Kraepelin, J. Lessing, O. N. Witt, G. Göhler, P. Schlenther, K. Bücher, R. Pietschmann, F. Milkau, H. Diels. Berlin und Leipzig 1906. B. G. Teubner. XII u. 671 S. Lex.-8°. 16 M.

Daß ein Bedürfnis nach Werken heute besteht, die die Resultate einer fast unübersehbaren Detailforschung in allgemeinverständlicher Sprache zur Darstellung bringen, wird niemand in Abrede stellen. Schon seit längerer Zeit ist eine Reihe von Versuchen erfolgreich bemüht, es zu befriedigen. Von den früheren unterscheidet sich das vorliegende verdienstvolle Unternehmen, die Kultur der Gegenwart, vor allem insofern, als es durch einen systematischen Aufbau, der sich an die überwiegend, wenn auch nicht allseitig anerkannte Einteilung der Wissenschaften in geistes- und naturwissenschaftliche anschließt, Lückenlosigkeit der einzelnen Disziplinen erstrebt. Ferner ist der Herausgeber, Professor Hinneberg, bemüht gewesen, möglichst den hervorragendsten Vertretern ihres Fachs das Wort zu geben und die Aufgabe so zu fassen, daß durch die Gesamtdarstellung ein eindrucksvolles Bild von der gegenwärtigen Kultur zur Anschauung gebracht wird. Dabei ist das Wort nicht in dem weiteren Sinne aller menschlichen Lebensäußerungen, sondern in dem beschränkteren der geistigen Kultur genommen.

In der einleitenden Abhandlung, die dem ganzen Werke präludiert, entwickelt Lexis mit seiner bekannten erstaunlichen universalen Sachkenntnis das Wesen der Kultur und ihre Bedingungen. Keine uns heute interessierende Frage, sei es Vererbung, Entwicklung, Rassentheorie oder dgl., die hier nicht berührt und zu der nicht Stellung genommen wäre. Ein universalhistorischer Überblick über die Entwicklung der Kultur von den fernsten Zeiten und entlegensten Völkern bis zur Gegenwart weist den einzelnen Perioden und Nationen ihre Stellung und Bedeutung in dem gewaltigen geschichtlichen Prozesse an und hebt ebenso sicher wie prägnant den entscheidenden Anteil von Völkern und Zeitaltern an der mensch-

heitlichen Entwicklung hervor. Eine in ihrer Knappheit bewundernswerte Leistung, die durch die Ruhe des Urteils, wie durch die ungemeine Fülle tatsächlicher Kenntnis in gleicher Weise imponiert.

Kultur wird nicht von Generation zu Generation wie ein toter Besitz vererbt und weitergegeben. Von jedem neuen Geschlecht ist sie zu erwerben. Die hierfür erforderlichen mannigfaltigen Einrichtungen nennen wir das Bildungswesen.

Mit der bekannten Paulsen eigenen Kunst, die Wirklichkeit durch Begriffe zu meistern und die bunte Fülle des Mannigfaltigen in wenigen wesentlichen Zügen ihrer Struktur zu zeigen, charakterisiert er das moderne Bildungswesen. Er legt dar, wie gegenüber der Familie die Schule als Bildungsfaktor immer mehr gewinnt. Er geht die wichtigsten Unterrichtsgegenstände in ihrer Bedeutung als Bildungsmittel durch und vergißt auch hier wieder nicht die notwendige Ergänzung des Lehrplanes der höheren Anstalten durch die philosophische Propädeutik zu erwähnen. Ein begriffliches Schema sucht die Vielgestaltigkeit unsres Bildungwesens als einen einheitlichen, dem Bedürfnis der Jetztzeit entsprechenden Organismus darzustellen. Der geschichtliche Überblick zeigt, wie das Bildungswesen, sich von den alten Institutionen, Familie und Kirche, fortschreitend lösend, immer mehr auf Verweltlichung und Verstaatlichung hindrängt; und der Ausblick in die Zukunft gibt Andeutungen darüber, in welcher Weise sich die Stellung des öffentlichen Bildungswesens und der Unterrichtsverwaltung entwickeln, und wie die schwierige Frage des Religionsunterrichtes in der Schule eine befriedigende Lösung finden könnte.

Mit Recht versteht hier Paulsen unter dem Bildungswesen nur die Veranstaltungen, die in der bewußten Absicht, Erziehung und Unterricht zu pflegen, entstanden sind. Theater, Literatur, Zeitungswesen und was sonst noch alles kulturfördernd sein mag, finden in seinem Schema des Bildungswesens keinen Platz. Ihre wesentliche Aufgabe ist doch zu allen Zeiten, jedenfalls nicht bloß wie die der Schule und ähnlicher Einrichtungen auf Erziehung und Bildung beschränkt gewesen, und soweit sie als Bildungsfaktoren in Betracht kommen, ist ihre Bestimmung als solche im Verlaufe der Geschichte recht verschieden gewesen. Haben Musik und Theater in früherer Zeit in hervorragender Weise erzieherischen Absichten gedient, um später vorwiegend andre Zwecke zu verfolgen, so beginnen andre Einrichtungen wie Zeitung, Museen und dergleichen erst in neuerer Zeit in den Dienst allgemeiner Bildungszwecke zu treten. Und so wird man es als eine durchaus zutreffende und berechtigte Begrenzung des Bildungswesens bezeichnen können, wenn, wie es hier auch von Paulsen geschieht, sein Umfang auf das beschränkt wird, was lediglich der Absicht, Bildung zu pflegen, seine Entstehung verdankt.

Unter den kulturfördernden Veranstaltungen, die im vorliegenden Werk nicht ganz zutreffend als Bildungsmittel bezeichnet werden, stehen die verschiedenen Gattungen der Schule naturgemäß an erster Stelle. Ehe wir auf die verschiedenen Bearbeitungen im einzelnen eingehen, sei hier eine allgemeine Anmerkung gestattet.

Bei Gelegenheit der letzten Weltausstellung in St. Louis kam unter Lexis' Leitung ein großes Werk über das Unterrichtswesen im Deutschen Reiche zustande. Man könnte mutmaßen, wir hätten es im vorliegenden Bande mit ähnlichen Ar-

beiten, wie sie uns dort geboten sind, zu tun. Das ist nun aber gar nicht der Fall. Im Lexis'schen Werke sollte ein Bild von dem gegenwärtigen Zustande unsres Unterrichtswesens möglichst auf Grund statistischer Daten gegeben werden; die äußeren Verhältnisse nehmen vor allem einen breiten Raum ein; möglichst alle Arten von Unterrichtsstätten, die höheren sogar in ihren einzelnen individuellen Gestaltungen wurden vorgeführt. Auch Einrichtungen wie Blinden- und Taubstummenanstalten fanden eingehende Berücksichtigung. In dem gegenwärtigen Bande handelt es sich vielmehr darum, abgesehen von allen Einzelheiten, nur in großen Zügen die Bedeutung unsres Bildungwesens für die Pflege der Kultur zur Darstellung zu bringen, den Anteil dieser Veranstaltungen an der Kultur in der Geschichte zu veranschaulichen und möglichst auch einen Ausblick auf die Zukunft zu gewähren.

Den Kulturwert der Schule in der Geschichte zu ermessen, ist eine schwierige, ja unter den gegenwärtigen Verhältnissen der bildungsgeschichtlichen Forschung überhaupt unlösbare Aufgabe. Dazu gehört nicht nur die Kenntnis der Geschichte des Bildungswesens, so weit sie die Organisition, die Verwaltung, den Unterrichtsbetrieb betrifft; für diesen Zweck kommt vor allem seine Wirkung auf die heranwachsende Generation, seine Bedeutung für die Heranbildung der hervorragenden Geister, sein Anteil an dem allgemeinen durchschnittlichen Bildungszustand in Betracht. Es gehört ferner die Berücksichtigung der übrigen, die Kultur fördernden Veranstaltungen dazu, um das Bildungswesen in seiner relativen Wirkung beurteilen zu können. Dafür fehlt es aber noch ganz und gar an genügenden Vorarbeiten. In richtiger Erkenntnis dieser Grenzen sind die Bearbeiter der betreffenden Kapitel auf diese Frage auch nicht eingegangen und haben es überwiegend bei einer historischen Einleitung bewenden lassen, die die Entwicklung vom Standpunkt der Gegenwart aus würdigt. Die Bewertung der Kulturbedeutung der Schule haben sie auf die Jetztzeit beschränkt.

Auch hier finden sich in einzelnen Fällen noch Schwierigkeiten genug. Vor allem bei der Volksschule. Keine Schulgattung bietet heute noch eine solche Fülle ungelöster schwieriger Probleme. Ihre Stellung innerhalb des gesamten Bildungsorganismus, ihre Bedeutung für die Erziehung, ihr Verhältnis zu Familie, Kirche und Gesellschaft, die Schulaufsicht, die Bestrebungen der Lehrer nach höherer Ausbildung, deren Verhältnis zur akademischen Lehrerschaft: all das sind hart umstrittene bedeutungsvolle Fragen, in denen eine bestimmte Entscheidung zu treffen unendlich schwer ist. Schöppa, der den Abschnitt über die Volksschule bearbeitet hat, hat sich damit begnügt, sie anzudeuten, extreme Bestrebungen zurückzuweisen und im wesentlichen die bestehenden Verhältnisse als zweckentsprechend, wenn auch hier und da der Besserung bedürftig zu erweisen.

Wie schwer es ist, den Kulturwert des modernen Mädchenschulwesens, besonders bei den gegenwärtigen Verhältnissen, abzuschätzen, bringt der Verfasser der betreffenden Abhandlung, Gaudig, selbst zum Ausdruck. Hier kommt noch hinzu, daß auch die frühere Entwicklung nur einen ganz winzigen Anhalt bietet. Gaudig ist wohl auch aus diesem Grunde auf die Geschichte der öffentlichen und privaten Mädchenbildung nicht tiefer eingegangen. Er beginnt seinen historischen Überblick erst mit der Weimarer Konferenz von 1872. Auch Gaudig weist alle

extremen Bestrebungen ab und bewegt sich auf einer mittleren Linie, die unter Anerkennung der zwischen den Geschlechtern bestehenden Verschiedenheiten und Grenzen das Gebiet für die Berufstätigkeit der Frau abzustecken unternimmt. Von hier aus sucht er unter Berücksichtigung der eigentümlichen Veranlagung des weiblichen Geistes das für die moderne Mädchenschule erforderliche Bildungsziel, die dafür notwendigen Bildungsmittel und endlich den Aufbau des Schulorganismus zu gewinnen.

Günstiger als bei diesen beiden Schulgattungen liegen die Dinge für das höhere Knabenschulwesen, das Matthias behandelt. Eine jahrzehntelange Entwicklung ist hier in der Gleichberechtigung der drei höheren Anstalten zum bedeutungsvollen Abschluß gekommen: ein Resultat von um so größerem Werte, als es sich eines selten übereinstimmenden Beifalls in weitesten Kreisen erfreut. Solche Ruhepunkte sind der Beurteilung und geschichtlichen Betrachtung besonders günstig. Neben der Gleichberechtigung ist es das stärkere Hervortreten des deutsch-nationalen Empfindens, das der Gegenwart ihr eigentümliches Gepräge gibt.

Von diesem Standpunkt aus vollzieht Matthias mit schwungvollem Pathos das Richteramt an der Geschichte. Er zeigt, welche Vernachlässigung sich die alte Lateinschule in der Pflege des deutsch-nationalen Moments hat zuschulden kommen lassen, und mit welchem Widerstreben sie sich solchen Anforderungen selbst noch zu einer Zeit verschloß, als die Bedürfnisse schon dringend an ihre Pforten klopften. Von überzeugender Beredsamkeit sind die Darlegungen getragen, die aus der Bewegung der letzten Jahrzehnte heraus die Notwendigkeit des nun erreichten Resultats der Gleichberechtigung erweisen. Es ist kein erfreuliches Bild, das hier von der Unsicherheit und Unentschiedenheit der Schulreformen jener Zeit entworfen wird. Folgendes darf vielleicht zu ihrer Rechtfertigung geltend gemacht werden.

Ideen sind oft mächtiger als die Menschen. Die Zeit Schulzes und Wieses stand noch völlig in dem Bann der alten Anschauung, die die Schulbewegung seit dem 17. Jahrhundert beherrscht hatte, daß die Lateinschule die einzig ausreichende Vorbildungsstätte sei und nur nötig habe, sich den jeweilig herrschenden Tendenzen anzupassen, ohne ihr innerstes Wesen aufzugeben. So hatte die Lateinschule im 17. Jahrhundert die von der Aristokratie begehrten Realien in ihren Lehrplan aufgenommen und sich deren Anforderungen anbequemt; im 18. glich sie sich den Bestrebungen des Bürgerstandes an. Auch im 19. Jahrhundert suchte sie der Aufgabe, möglichst alle Bedürfnisse zu befriedigen, gerecht zu werden, indem sie auch die naturwissenschaftlich-mathematischen Disziplinen in ihren Organismus einzugliedern unternahm. Die Tendenz der Lateinschule zur Einheits- oder Universalschule erwies sich stärker als die Einsicht, daß eine Schule den vielgestaltigen Bedürfnissen der Neuzeit nicht mehr zu genügen vermochte.

Und noch eins kam dazu. Das Idol der allgemeinen formalen Bildung hielt alle Geister gefangen und hinderte zum größten Schaden einer organischen Schulentwicklung alle vorurteilslose Schätzung einer gediegenen und maßvollen Berufsbildung. Hatte das 18. Jahrhundert diese im Zusammenhange mit der ständischen Gesellschaft bis zur Einseitigkeit vertreten, so begegnete sie im 19. kaum noch irgendwelchem Verständnis. Es ist bemerkenswert, daß sich selbst die Realschule

von der Idee der allgemeinen formalen Bildung nicht zu emanzipieren vermochte. Das ist noch ein großes ungeschriebenes, aber höchst interessantes Kapitel der Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts: die durcheinanderwogenden Bestrebungen der dreißiger, vierziger und fünfziger Jahre in ihren Hauptvertretern, den Spilleke, Scheibert, Supprian, Mager. Unter solchen Verhältnissen läßt sich einigermaßen das hartnäckige Festhalten der maßgebenden Persönlichkeiten an der Lateinschule als der einzig notwendigen allgemeinen Bildungsschule verstehen, so sehr man es mit Matthias auch bedauern muß, daß die Entwicklung diesen Verlauf nahm.

Eine Bestätigung erhält das hier skizzierte Verhältnis durch die wertvollen Ausführungen Kerschensteiners, der mit gründlichster Sachkenntnis den Nachweis führt, daß die Förderung der Allgemeinbildung auch die Fachschule im 19. Jahrhundert in ihrer Entwicklung hemmte. Noch heute sind die deutschen sogenannten ländlichen Fortbildungsschulen „im wesentlichen nichts andres als allgemeine Fortbildungsschulen, die kaum etwas andres leisten können als den Lehrstoff der Volksschule ein, zwei, selten drei Jahre in wöchentlich 2—3 Stunden zu wiederholen. Sie sind, mit wenig Ausnahmen, nur Bremsvorrichtungen, welche verhindern, daß der Wagen der Volksschulgelehrsamkeit allzuschnell in den Strom der Vergessenheit hinüberrollt". Kerschensteiners Ausführungen gipfeln in den Forderungen, daß die Fachschule sowohl den beruflichen wie den staatsbürgerlichen Zweck verfolgen müsse. Verlangt das 18. Jahrhundert die Ausbildung für den Staat und seine ständische Gesellschaft, so könnte man das neue Ziel als Ausbildung für das Verständnis des Staats und seines gesellschaftlichen Organismus bezeichnen.

In die Würdigung der Hochschule haben sich Paulsen und von Dyck nach den Wissenschaftsgebieten geteilt. Jener behandelt die geistes-, dieser die naturwissenschaftliche Hochschulausbildung. Gibt von Dyck einen höchst willkommenen instruktiven Überblick über die geschichtliche Entwicklung seines Gegenstandes, so lenkt Paulsen das Nachdenken auf Fragen prinzipieller Art wie die Einteilung der Wissenschaften, ihre Organisation an den Universitäten, die Bedeutung der Wissenschaft als Kulturfaktor, insbesondere der historischen. Es ist hier nicht möglich, auf all die Anregungen einzugehen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Nur einiges sei herausgehoben. Daß der Glaube an die Wissenschaft nicht mehr so stark ist wie im 19. Jahrhundert, wird man Paulsen nicht in Abrede stellen können; daß man mehr von ihr erwartet hat, als sie zu leisten vermochte, ebenso wenig. Auch läßt sich sicher ein gewisses wissenschaftliches Müdigkeitsgefühl, selbst in weiteren Kreisen, nicht verkennen; und es ist kein Zweifel, daß sich der Überdruß besonders wider die historische Forschung wendet.

Aber ob mit Recht! Sind nicht der treufleißigen Akribie der historisch-philologischen und theologischen Forschung des 19. Jahrhunderts epochemachende Erkenntnisse zu verdanken, die auch einen tiefen Gefühlswert besitzen und Bausteine einer neuen Lebens- und Weltanschauunng werden können? Ist nicht die neue Einschätzung des klassischen Altertums, die sich eben vollzieht, ferner die Erkenntnis der historischen Stellung des Urchristentums das Resultat der tiefgründigen Forschung des vergangenen Jahrhunderts? Und müssen uns nicht solche gewaltigen Errungenschaften, an denen die historische Untersuchung den wichtigsten Anteil hat, immer wieder ermutigen, auf dem erprobten Wege fortzufahren,

auch wenn uns bisweilen Ermattung überkommt, weil wir das Ziel nicht deutlich genug erkennen und die Früchte der gestreuten Saat nicht so schnell, wie wir's möchten, einheimsen können?

So kann ich auch nicht über den Großbetrieb, Fabrikbetrieb oder wie man sonst die Organisierung größerer wissenschaftlicher Unternehmungen nennen will, so ungünstig denken wie Paulsen. Zumal wenn es sich um die Sammlung und Registrierung von Material für eine Wissenschaft handelt, die, wie die Geschichte des Unterrichtswesens, aus Unkenntnis der vorhandenen Quellen noch so wenig wissenschaftliche Bearbeitung erfahren hat, und in der ganze Gebiete wie Verwaltung, Unterrichtsbetrieb, um nur einiges zu nennen, noch völlig brach liegen. Im einzelnen die Notwendigkeit dieses Registrierungsverfahrens nachzuweisen, ist hier nicht der Ort; es wird an andrer Stelle geschehen. Doch stimme ich darin mit Paulsen völlig überein, daß auch ich es für wertlos halte, alles was sich nun findet, dem Druck übergeben zu wollen. Dann freilich wäre auch das Sammeln und Sichten eine zwecklose Mühe, das der Publikation des Minderwertigen Einhalt tun möchte.

Es folgen nun kulturfördernde Einrichtungen, für die die pädagogische Belehrung nur Nebenabsicht ist. Die Museen waren ursprünglich nur Kunst- und Raritätenkammern, wenig mehr als eine Anhäufung verschiedenster Kuriositäten und Seltenheiten, die meist dem antiquarischen Sammelgeiste des 17. Jahrhunderts ihr Entstehen verdankten. Fast nur im Privatbesitz befindlich wurden sie nur langsam der öffentlichen Benutzung zugänglich; und erst die neueste Zeit steht im Begriff, sie methodisch weiteren Volksbildungsbestrebungen dienstbar zu machen. Aber wie wenig diese Einrichtung dem eigentlichen Zweck des Museums entspricht, zeigen sowohl die Ausführungen Pallats wie Kraepelins, von denen jener die Kunst- und Kunstgewerbe-, dieser die naturwissenschaftlich-technischen Museen in höchst anregender und lehrreicher Darstellung behandelt.

Bei den Ausstellungen, die das Thema der beiden nächsten Kapitel bilden, ist nun vollends von einer Bildungsabsicht kaum noch die Rede. Auch hier liegt dieselbe Zweiteilung wie bei den Museen zugrunde. Doch hat das für die Behandlung der Aufgabe seine Schwierigkeit, da die größeren Ausstellungen meist die Kultur in ihrer Gesamtheit zur Darstellung zu bringen suchen, während die kleineren Spezialausstellungen mannigfaltigster Art sind. So kommt es denn, daß sich der Gegenstand der beiden Arbeiten, in die sich Julius Lessing und O. N. Witt teilen, kaum unterscheidet; um so interessanter ist es freilich, die völlig verschiedenartige Behandlung desselben Stoffes durch die beiden Gelehrten zu beobachten. Legt Lessing in seiner ungemein dramatisch geschriebenen Skizze mehr Nachdruck auf die historische Entwicklung, so stellt Witt Einrichtung und Betrieb der Ausstellungen in den Mittelpunkt seiner Darstellung.

Mit der pädagogischen Bedeutung von Musik und Theater, die nun an die Reihe kommen, verhält es sich etwa umgekehrt wie mit der der Museen. Sie sind in früherer Zeit die wichtigsten Bildungsmittel der Jugend und beherrschen neben der religiösen Unterweisung die Schule. Erst mit dem fortschreitenden Verständnis für die Kunst vollzieht sich in ihrer Aufgabe eine folgenschwere Wandlung. Am anschaulichsten tritt dieser Prozeß bei der Musik zutage; und kaum dürfte ein Gegenstand noch einmal so geeignet sein, die verschiedenartige Bedeutung für die

Kultur im Laufe der Zeiten zu illustrieren. Das ist denn auch Göhler, indem er seine Aufgabe streng ins Auge faßte, sehr schön gelungen; und dank ausgezeichneter Vorarbeiten wie der Kulturstudien von Riehl hat er ein anschauliches Bild der Entwicklung von der Haus- und Schulmusik der früheren Zeit bis zum Konzertwesen und Virtuosentum unserer Tage zu geben vermocht.

Einen Praktiker wie Schlenther, der auch frisch und amüsant zu schreiben versteht, hörte man gern mehr über den Kulturwert des Theaters plaudern, als es hier geschieht, und hätte es selbst einen Teil des historischen Abschnittes gekostet; zumal er Dinge, die ihm ferner liegen, wie das Schuldrama, sein Verhältnis zum Theater und seine Bedeutung für die Kultur nur ganz beiläufig berührt.

Ein Kabinettstück eines gedankenreichen und geistvollen Essays bietet Bücher über das Zeitungswesen. Eine kurze, aber inhaltreiche geschichtliche Orientierung zeigt, wie das Auftreten einer „öffentlichen Meinung“ an die Entstehung der moralischen Wochenschriften, weniger an die damals unter dem Druck der politischen und wirtschaftlichen Gebundenheit verkümmerte Tagespresse geknüpft war. Die Bedeutung der Presse im 19. Jahrhundert wird nach all ihren Vorzügen und Nachteilen dargestellt. Wie hoch sie Bücher jedenfalls einschätzt, zeigt seine Bemerkung über die Preßfreiheit als eins der wichtigsten Vehikel der modernen Kultur; „man wird vielleicht die Epochen dieser Kulturentwicklung für die einzelnen Völker nach dem jeweiligen Zustande der Preßgesetzgebung abteilen“. Doch vermag er die Kulturwirkung der Presse nur als sekundärer Natur zu bezeichnen. Es gehört zu den Glanzpunkten der feinsinnigen Arbeit, wie er in großen Zügen die Funktion der Presse in den verschiedenen Zeiten überblickt, ihre Mitwirkung an dem Zustandekommen der öffentlichen Meinung und ihr Verhältnis zu den übrigen diese bestimmenden Mächten nach ihren Grenzen und Bereich absteckt.

Nach der Presse würde man die Literatur erwarten, die ja zu allen Zeiten für die Volksbildung von hervorragendster Bedeutung gewesen ist. Eine ebenso anziehende wie schwierige Aufgabe! Sie zu lösen scheint dem Bearbeiter der deutschen Literaturgeschichte vorbehalten zu sein. Hier ist vielmehr nur das wichtigste äußere Gewand, in dem sich die literarische Schöpfung repräsentiert, das Buch, vom bibliothekarischen Standpunkte aus charakterisiert. Auch das ist von Interesse, und wir wissen es Pietschmann, dem diese Aufgabe zugefallen ist, dank, daß er uns mit sachkundigem Geschick den spröden Stoff so anziehend zu gestalten und die Entstehung wie die Wirkung und Ausbreitung des Buchs in typischen Erscheinungen anschaulich vor Augen zu führen weiß.

Mit dem lebendigsten inneren Anteil ist die letzte in diese Kategorie gehörige Abhandlung über die Bibliotheken von Fritz Milkau geschrieben. In jeder Zeile verspürt man den Mann, dem der Gegenstand seines Berufs eine liebe, vertraute Angelegenheit seines Lebens geworden ist. Wie weiß er begeistert von der Bedeutung der Bibliotheken zu reden, die die Erzeugnisse der Vergangenheit vor dem Untergang bewahren, bis die Zeit ihrer Benutzung kommt. Heic mortui vivunt, muti loquuntur. Sie drängen sich nicht auf, sie haben Zeit, weil sie ein langes Leben haben. Aber zu jeder Stunde sind sie bereit, ihre Stimme zu erheben, und durch ihre bloße Gegenwart hindern sie, daß überwuchernd emporwachse, was der Tag auf den Schild erhoben. Den engen Zusammenhang zwischen

Wissenschaft und Bibliothek führt uns der historische Überblick vor; auch in dieser Entwicklung sind es meist Männer der Wissenschaft, die den Fortschritt bestimmen: das Universalgenie Leibnizens, die Göttinger Gelehrten mit dem umsichtigen Münchhausen, dem Begründer der Universität, der weitblickende Wilhelm von Humboldt, der Staatswissenschaftslehrer Robert von Mohl, der Philologe Friedrich Ritschl. Einer warmen, von gerechter Würdigung der Verhältnisse diktierten Anerkennung des Bestehenden folgen greifbare und bestimmte Vorschläge, eine Art Programm für die weitere Ausgestaltung des Bibliothekswesens, aus dem eine reiche Erfahrung und tiefes Nachdenken spricht.

Den Schluß des Bandes macht eine zusammenfassende nützliche Übersicht über die für die Wissenschaft in ihrem heutigen Zustande vorhandenen Einrichtungen, deren Verfasser Hermann Diels ist.

Daß bei einer solchen Zahl von Mitarbeitern — 18 Themata werden von 17 Autoren behandelt — Wiederholungen vorkommen, wird nicht wundernehmen, zumal sich die Gegenstände mehrfach berühren. Besonders ist dies in den historischen Abschnitten der Fall. Auch in den theoretischen Teilen kehren wohl hie und da gleiche Themata wieder, dann aber nie, wie es bei der Originalität der hier vereinigten Autoren nicht anders zu erwarten ist, in derselben Beleuchtung; und zuweilen geschieht es dabei auch, daß sich allzu einseitig und dogmatisch vorgetragene Ansichten des einen durch die Ausführungen des andern von selbst korrigieren. Der Vortrag ist fast durchweg mit Erfolg bemüht, der Forderung einer allgemein verständlichen und doch gewählten Ausdrucksweise gerecht zu werden. Der schriftstellerischen Eigenart der einzelnen entsprechend zeigt er die mannigfaltigsten Variationen von der rednerischen Fülle bis zur monumentalen Wortkargheit. Für die Übersichtlichkeit ist nicht nur durch höchst anschaulich und eindrucksvoll gestaltete Disponierungen des Stoffes, sondern auch durch zahlreiche am Rande hinzugefügte Stichworte Sorge getragen. Durchweg ist das Bestreben sichtbar, den Nutzen der Belehrung, dem das Werk vor allem dienen soll, mit den zu Gebote stehenden Mitteln zu erhöhen. Ein sorgsames, ausführliches Register von Richard Boehme sucht in der Menge des gebotenen Stoffs schnell zu orientieren. Alles in allem ist der vorliegende Band eine treffliche Einführung zu dem ganzen Werk und vermag eine Ahnung von dem Reichtum dessen zu erwecken, was im folgenden geboten werden soll.

2. Aus Natur und Geisteswelt. Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen. 100. Bändchen. Friedrich Paulsen: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Leipzig 1906. B. G. Teubner. IV u. 192 S. 1 M.

Ein Buch von Paulsen bedarf keiner Empfehlung mehr. Wie sehr seine Schriften dem Geschmack und Bedürfnis der Zeit entsprechen, beweist die große Zahl ihrer Auflagen. Sein leidenschaftsloses Urteil, das allen Extremen abhold ist, wird gern gehört, und noch eben bewies sein sechzigster Geburtstag, welche Verehrung dem verdienten Forscher und Schriftsteller in weiten Kreisen entgegengebracht wird. Handelt es sich vollends um ein Buch über das Bildungswesen, dessen Geschichte er nicht nur in seinen bedeutendsten Bestandteilen, den Universitäten und Lateinschulen, eingehend dargelegt, für dessen gegenwärtige Ge-

staltung auch sein Wort und Wirken nicht ohne Einfluß gewesen ist, so darf es des lebhaftesten Interesses gewiß sein.

Ich will es daher hier nur kurz charakterisieren. Paulsen will in dem Büchlein die großen Linien andeuten, in denen sich die Entwicklung des deutschen Bildungswesens vom Mittelalter bis zur Gegenwart bewegt hat. Eine solche Darstellung hat den Vorzug ungemein straffer Führung, einheitlicher Gestaltung, eindrucksvoller Logik des Geschehens. Freilich kommt dabei die bunte Fülle geschichtlichen Lebens, das Mannigfaltige, zum Teil Widerspruchsvolle des Tatsächlichen nicht zur Geltung. Ansätze und Versuche der Vergangenheit, die in der Gegenwart nicht zur Erfüllung gekommen sind, müssen beiseite gelassen werden. Vergebliche Mühen und Kämpfe, ergebnislose Bestrebungen, die uns vielfach den Erfolg in der Geschichte erst ganz verständlich machen, bleiben unberücksichtigt, und in dem Laien kann wohl leicht die Vorstellung aufkommen, als ob sich die Dinge bequemer, einfacher, geradliniger entwickelt hätten, als es in Wirklichkeit der Fall war.

Der Hauptreiz des Buchs besteht in den aktuellen Beziehungen. Paulsen ist ein aufmerksamer Beobachter der Gegenwart und besitzt ein sicheres Gefühl für ihre Bedürfnisse und Möglichkeiten. Seine Vorschläge und Wünsche bewegen sich fast durchweg innerhalb der von den Zeitverhältnissen gezogenen Grenzen und halten das verständige Maß inne, das den ruhigen Beurteiler der Wirklichkeit charakterisiert.

Was er über die Zulassung der Oberrealschüler zur Universität, über die Möglichkeit einer weiteren Ausgestaltung eines gemeinsamen Unterbaues für die höheren Schulen, über die freiere Bewegung des Unterrichts auf der Oberstufe, die ja von der Verwaltung in liberalster Weise auch schon zu fördern gesucht wird, über die Notwendigkeit wissenschaftlichen Strebens im höheren Lehrerstande sagt, kann in der maßvollen und besonnenen Art, wie es hier zum Ausdruck gelangt, des Beifalls in weiten Kreisen gewiß sein. Und ebenso spricht er sicher vielen aus dem Herzen, wenn er im Interesse einer gedeihlichen Weiterentwicklung unseres gesamten Schulwesens für ein gegenseitiges Sichverstehenlernen und eine Annäherung der beiden großen Lehrerkategorien der elementaren und höheren Schulen eintritt.

Viele treffende Bemerkungen sind in dem Werkchen verstreut, die von reicher Lebenserfahrung und sinnigem Beobachtungsgeiste zeugen; in ihrer einfachen und natürlichen Sprache muten sie bisweilen wie Sinnsprüche an; ein scheu und selten erklingendes persönliches Moment erhöht den intimen Reiz der Darstellung. Erwähne ich noch den freudigen Glauben an das siegreiche vernünftige Walten in allem Geschehen, der die Darstellung wohltuend durchzieht, so glaube ich das treffliche Werkchen in allen wesentlichen Zügen seiner Eigenart charakterisiert zu haben.

3. Aus Natur und Geisteswelt. Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen. 85. Bändchen. Karl Knabe: Geschichte des deutschen Schulwesens. Leipzig 1905. B. G. Teubner. VI u. 154 S. 1 M.

Knabe verfolgt in seinem Schriftchen die Absicht, das Schulwesen in seinem geschichtlichen Verlauf bis zur Gegenwart darzustellen. Betrachtungen über die

Zustände der Gegenwart liegen ebenso wenig in seinem Plane, wie Ausblicke auf die weitere Entwicklung. Jeder, der es unternimmt, auf so kleinem Raume die Geschichte des Bildungswesens zur Darstellung zu bringen, muß sich irgendwo Beschränkung auferlegen und kann nicht alle Teile dieses reichverzweigten Kulturgebietes gleichmäßig berücksichtigen. Knabe hat die pädagogische Theorie in den Hintergrund gedrängt und besonders die äußeren Organisationen des Bildungswesens, die verschieden auftretenden Arten von Schulen im Zusammenhang mit den Kulturtendenzen, durch die Geschichte hin, vom Mittelalter bis zur Neuzeit verfolgt. Es bildet einen großen Vorzug des Buches, daß hier mit anerkennenswerter Gewissenhaftigkeit auch die zahlreichen, zum Teil recht wertvollen Detailforschungen auf historisch-pädagogischem Gebiete benutzt sind. Wenn dadurch hie und da in die Darstellung eine gewisse Ungleichmäßigkeit hineinkommt und des Tatsächlichen bisweilen etwas viel wird, so wird auf diese Weise doch auch der Finger auf die zahlreichen Lücken in der Forschung gelegt und das Buch ganz besonders geeignet, auch denen ein Führer zu sein, die an der Lösung der vielfach noch harrenden Aufgaben mitarbeiten wollen.

4. Friedrich Seiler. Geschichte des deutschen Unterrichtswesens. I. Von Anfang an bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. II. Vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis auf die Gegenwart. Sammlung Göschen 275/6. Leipzig 1906. Göschensche Verlagsbuchhandlung. je 0,80 M.

Das Buch gibt einen kurzen Überblick über die wichtigsten Ereignisse auf unterrichtsgeschichtlichem Gebiete, wie wir deren schon eine ganze Reihe besitzen, und kann als Hilfsmittel zur ersten Orientierung für Anfänger einigen Nutzen stiften.

Friedenau bei Berlin. Alfred Heubaum.

Deutsche Lesebücher.*) III.

Von den bereits angezeigten Lesebüchern liegen dem Referenten in neuen Auflagen oder in Fortsetzungen vor diejenigen von Puls, Bellermann-Suphan, Evers-Walz, Hellwig-Hirt-Zernial-Gloy, Paldamus-Winneberger, die Anmerkungen zum Lesebuch von Muff (U II), das Lesebuch von Mitteregger, an neu herausgegebenen diejenigen von Bernhard Schulz, Führer-Kahle-Kortz, Steuding, Bauer-Jelinek-Streinz, Lüben-Nacke-Kasten, M. Henschke.

Von dem „Lesebuche für die höheren Schulen Deutschlands“ von Puls (vgl. a. a. O. III, 96; IV, 107) sind erschienen als 4. Teil das Prosalesebuch für U III (Ausgabe B, 2. Aufl., Gotha 1905, Thienemann, geb. 2,40 M.), als 5. Teil das Prosalesebuch für O III und U II (Ausg. B, 2. Aufl., Gotha 1906, ebenda, geb. 2,40 M.), als 7. Teil die Gedichtsammlung für U III bis U II (Ausg. B, 2. Aufl., Gotha 1905, ebenda, geb. 4 M.). Der 4. und 5. Teil sind vom Verfasser nach denselben bewährten Gesichtspunkten, wie die früheren, bearbeitet worden. Beide Teile enthalten außer dem Lesestoff ein Schriftsteller- und ein erklärendes Wörter-

*) Vgl. diese Monatschrift III (1904), S. 93f., IV (1905), S. 104f.

verzeichnis, der 4. Teil außerdem einen grammatischen Anhang. Um eine abwechslungsreichere Gestaltung des Unterrichts zu ermöglichen, hat der Herausgeber den Stoff durch Hinzufügung von Märchen, Fabeln und Erzählungen sowie durch Vermehrung der geschichtlichen, erdkundlichen und naturgeschichtlichen Stücke gut um die Hälfte vermehrt. Alle diese Stücke sind zwar geschmackvoll ausgewählt und dem Klassenpensum sorgfältig angepaßt, haben aber diesen Teil auf einen solchen Umfang (310 S.) gebracht, wie er — fürchte ich — in U III bei nur zwei Wochenstunden schwerlich bewältigt werden kann. Die Privatlektüre wird daher hier kräftig mithelfen müssen. Während der 4. Teil stark vermehrt ist, sind im 5. für O III und U II bestimmten Teile zahlreiche Lesestücke der 1. Aufl. gestrichen, einige auch durch geeignetere ersetzt. Diese Streichung war nötig, da eine beabsichtigte Trennung des Lesestoffs für jene beiden Klassen nicht gewünscht wurde. Der Grundstock der Lesestücke ist indes geblieben, so daß die 1. Aufl. neben der 2. gebraucht werden kann. Ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis zeigt, daß auch in diesem Teile der Herausgeber bei Auswahl der Stücke eine sichere und glückliche Hand gehabt hat. Dasselbe gilt für den die Gedichtsammlung enthaltenden 7. Teil, in welchem sich außer den Gedichten ein Dichter- und Quellenverzeichnis, ein Verzeichnis der Gedichtanfänge und ein Abriß der Poetik und Metrik sowie ein Verzeichnis der dialektischen Ausdrücke befinden, alles Einrichtungen, die den praktischen Schulmann verraten. Die Gedichte der 1. Aufl. sind einer gründlichen Sichtung unterzogen, in der richtigen Erwägung, daß die heutige Jugend ein Recht darauf hat, die schönsten Schöpfungen auch der neueren und neuesten Zeit (Storm, Keller, Meyer, Liliencron, Avenarius usw.) kennen zu lernen. Es berührt aber wohltuend, daß der Herausgeber diejenigen Stoffe, welche als unvergängliche Schätze unserer nationalen Dichtung von Geschlecht zu Geschlecht vererbt werden müssen, pietätvoll geschont hat. Die auffallende Erscheinung, daß dieser poetische Band trotzdem keine Stücke aus dem deutschen Volksepos enthält, erklärt sich nach den freundlichen brieflichen Mitteilungen des Herausgebers dahin, daß das Nibelungenlied und Gudrun in Sonderausgaben in der Hand der Schüler sein sollen. Dann könne jeder Lehrer selbst wählen, eine knappe Auswahl im Lesebuche mache es doch den wenigsten recht. Alles in allem kann das auch vom Verlage gut ausgestattete Lesebuch von Puls in den bisher veröffentlichten Teilen warm empfohlen werden. — Der 6. Teil des Lesebuches von Bellermann, Imelmann, Jonas, Suphan (Berlin 1904, Weidmann, 2,20 M.) ist für U II bestimmt und zeigt stofflich dieselbe Geschlossenheit und Einheitlichkeit, wie die früheren Teile (vgl. Monatschrift III, 95). Einige in diesen Teil aufgenommenen Gedichte aus der Gedankenlyrik Goethes und Schillers übersteigen vielleicht das Fassungsvermögen des Sekundaners und würden wohl besser nach Prima hinaufgeschoben. Der dadurch gewonnene Raum könnte noch der Dichtung der Befreiungskriege zugute kommen. Auf diese und das ganze Geschichtspensum der U II nimmt auch der gediegene Prosateil dieses Lesebuches sorgfältig Bedacht. — Dasselbe ist der Fall in dem Lesebuch von Evers-Walz (6. Teil, U II, Ausg. A, Leipzig 1905, Teubner, 2,40 M.). Dieser Teil ist nicht mehr eine Bearbeitung des Döbelner Lesebuches, da dieses in seinem Sekunda-Teil ein Handbuch zur Einführung in die deutsche Literatur ist, die Herausgeber

sich aber den preußischen Lehrplänen anschließen mußten. In der Tat entwirft dieser Band sowohl in seinem prosaischen als auch in seinem poetischen Teile ein stimmungsvolles Bild der bedeutsamen Epoche der deutschen und preußischen Geschichte von Friedrich dem Großen bis zur Gegenwart mit ihren maßgebenden, großen Persönlichkeiten. Auch die „Erzählungen" sowie die Aufsätze zur deutschen Sprache, Literatur und Kunst, zur Naturgeschichte, zur Länder- und Völkerkunde sind geschickt gewählt. Als praktisch werden sich die 3 Anhänge erweisen, welche eine kurze Biographie der Dichter der Befreiungskriege, eine Übersicht über die in Teil 1—6 enthaltenen vaterländischen Gedichte und ein alphabetisches Verzeichnis der in diesen 6 Teilen abgedruckten Volkslieder — es sind erfreulich viele — geben. — Der 7. Teil für O II (Ausg. B, ebenda 1906, geb. 2,80 M.) unterscheidet stofflich 2 Abteilungen: A. Hilfsmittel zum lehrplanmäßigen deutschen Unterricht, B. Vermischte Aufsätze. In jener werden Sprachproben gegeben aus der got., ahd., and., mhd. und nhd. Literatur (bis Opitz 1624) sowie Proben mundartlicher Dichtung aus der Neuzeit, d. h. der obd., md., nd., sodann 13 Aufsätze literargeschichtlichen Inhalts, in dieser 27 vermischte Aufsätze aus dem Gebiete der Geschichte, Kunst, Naturwissenschaft, Länder- und Völkerkunde. Zwei Anhänge enthalten das Wichtigste zur mhd. Sprach- und Verslehre und 50 Jahreszahlen zur Literaturgeschichte. Der Lesestoff ist im ganzen gut ausgewählt und so reichlich, daß auch für die Privatlektüre gesorgt ist. Jedoch hinsichtlich der politischen Lyrik Walthers sind andere ähnliche Bücher, z. B. das altdeutsche Lesebuch von Böttticher-Kinzel, weit vollständiger. Auch an paritätischen Anstalten — Referent hat lange Jahre an solchen gewirkt — kann und soll ein taktvoller deutscher Unterricht das Verhältnis Walthers zum Papsttum objektiv und ohne Verletzung der religiösen Überzeugungen anderer darstellen, wenn anders die Schüler ein anschauliches Bild der Persönlichkeit Walthers mit ihren individuellen, charakteristischen Zügen gewinnen sollen. — Von dem Lesebuche von Hellwig-Hirt-Zernial (vgl. Monatschrift III, 95 f.) sind Neuauflagen einzelner Teile erschienen, die aber Veränderungen nicht aufweisen. Neu dagegen ist eine Ausgabe für Schleswig-Holstein, bearbeitet von Oberlehrer Dr. Gloy-Kiel (5 Bände, VI, V, IV, III, U II, Dresden 1906, Ehlermann). Es ist jetzt mehr und mehr auch bei den Lesebüchern für höhere Lehranstalten Bedürfnis und Brauch geworden, durch Sonderausgaben oder Beihefte dem individuellen Charakter der Landschaften und Provinzen, in denen sie benutzt werden, Rechnung zu tragen, die heimische Geschichte, Länderkunde und Literatur zu ihrem Rechte kommen zu lassen. Das ist sicher berechtigt und kein Nachteil. Von der Liebe zur engeren Heimat nimmt die Vaterlandsliebe ihren Ausgang, hier liegen die starken Wurzeln ihrer Kraft. Dieser Heimatsinn braucht darum noch nicht engherziger, philiströser „Lokalpatriotismus" zu sein, aber ein jeder soll stolz sein auf das Land, wo er geboren und aufgewachsen ist und seine ersten, meist unauslöschlichen Jugendeindrücke empfangen hat. Auch das ist Pietät. Es gibt große Männer, welche die Eigenart ihrer Heimat in ihrem Wesen nie verleugnet, sondern als starke Individualitäten zeit ihres Lebens mit Stolz beibehalten haben. Obiges Lesebuch enthält im Verfolge seines Grundsatzes Stoffe, die sich speziell für die Behandlung in den Lehranstalten der deutschen Nordmark, d. h. Schleswig-Hol-

steins und der Hansestädte, eignen, und will Gelegenheit bieten, auf die reichhaltige, nicht gerade unbedeutende Literatur jenes Landes, seine Geschichte und Landschaft, insbesondere seinen Sagen-, Märchen- und Liederschatz, einzugehen. Bei diesen Zusätzen sind u. a. Werke von Baudissin, Frenssen, Storm, W. Jensen, Biernatzky verwertet, außerdem auch Dichter 2. Ranges. Im Teil für U II, welcher am meisten abweicht, wird der Dichtung der Befreiungskriege die Dichtung der Kämpfe um Schleswig-Holsteins Befreiung von der Dänenherrschaft angegliedert. In gleicher Weise ist die Prosa durch geschichtliche Aufsätze über die Zeit von 1848—1864 sowie durch einige Landschaftsbilder ergänzt worden. Erheblich weniger Ergänzungen und Veränderungen enthalten die Teile für VI bis III. Im ganzen hat der Herausgeber seine Aufgabe mit Umsicht gelöst. — Das bisherige günstige Urteil über das Paldamus-Scholderersche Lesebuch (bearbeitet von Höfler-Winneberger, Frankfurt a. M., Diesterweg; vgl. Monatschrift III, 98, IV, 107) wird durch den vorliegenden 5. Teil für U III (geb. 2,50 M.) bestätigt. Daß die Herausgeber den früher für III und U II gemeinsamen Band in einen solchen für U III einerseits, für O III und U II anderseits zerlegt haben, wird jeder Fachmann billigen. War es doch nur so möglich, den für U III bestimmten Teil reicher auszugestalten und das wichtige geschichtliche Pensum dieser Klasse ausführlicher zu berücksichtigen, insbesondere den allmählichen Übergang aus der alten in die mittelalterliche Zeit, das Ringen der germanischen mit der römischen Welt, die Befruchtung des aufstrebenden Germanentums durch das im Kampfe mit ihm liegende oder im Verkehr mit ihm stehende Römertum bis zu dessen Niedergang, die Fortbildung des siegreichen Germanentums zu der mittelalterlichen Welt und schließlich das Heraufdämmern der neuen Zeit. In diesen Lesestücken führen die besten Schriftsteller das Wort, u. a. Treitschke, Lindner, Dahn, Stacke, Lamprecht, Gregorovius, Alexis, L. Hahn, ganz besonders aber G. Freytag. Da neben den geschichtlichen Darstellungen auch Erzählungen, Fabeln, Parabeln, Sagen, Erdkunde, Naturgeschichte gebührend gewürdigt werden und in Prosa wie in Poesie außer dem eisernen Bestand an guter, alter Literatur auch die neuere Literatur geschickt und taktvoll herangezogen ist, so kann dieses Lesebuch dem Lehrer eine brauchbare Stütze im Unterricht, dem Schüler ein guter Freund, ein echtes und rechtes Buch zum Lesen werden, welches seinen Hunger stillt. — Von dem Lesebuch von Muff sind die „Anmerkungen für den Gebrauch des Lehrers“ jetzt bis U II neu bearbeitet. Die dem Referenten zur Anzeige zugesandte Abteilung für U II (Berlin 1905, Grote, 154 S.) ist von Zergiebel nach den bekannten, erprobten Gesichtspunkten (Quellennachweis, Vorbereitung, Gliederung, Grundgedanke, Literaturnachweis) herausgegeben. Wenn Referent für die weiteren Auflagen dieser praktischen „Anmerkungen“ noch einen Wunsch äußern darf, so wäre es der, daß der Literaturnachweis jedesmal recht erschöpfend angegeben werde und auch die äußerst ergiebige Zeitschriftenliteratur enthalten möge. Die „Lehrproben und Lehrgänge“ (Fries-Menge) sind anscheinend gar nicht verwertet, obwohl sie doch für die Interpretation deutscher Gedichte viel beigetragen haben. Da, wie Muff im Vorwort sehr treffend bemerkt, dem Lehrer noch genug zu tun übrig bleibt und die methodische Behandlung eines Lesestückes zu den lohnendsten, aber auch schwersten Aufgaben des Unterrichts ge-

hört, so wird jeder Lehrer eine möglichst vollständige Bibliographie als eine wesentliche Erleichterung bei seiner Vorbereitung und auch für wissenschaftliche Arbeiten ansehen. — Endlich sei noch das deutsche Lesebuch für Mädchenlyzeen von P. Mitteregger hervorgehoben, dessen III. Teil erschienen ist (Wien 1904, Deuticke, geb. 3 M.). Sorgfältig ausgewählte Gedichte und Prosastücke der besten älteren und neueren Autoren, welche nach stofflichen Gesichtspunkten methodisch verknüpft sind, bieten reichlich Gelegenheit, Geist und Gemüt der Schülerinnen vielseitig zu bilden.

Die im folgenden genannten Lesebücher sind Neuerscheinungen bezw. Neubearbeitungen. So hat das früher verbreitete Lesebuch für höhere Lehranstalten von Bernhard Schulz in Schmitz-Mancy, Köster und Weyel neue Bearbeiter gefunden (Paderborn 1906, F. Schöningh, I. für die unteren Klassen, 14. Aufl., geb. 3,20 M., II. für die Mittelklassen, 12. Aufl., geb. 4 M.). Beide Bände liefern den Beweis, daß die Herausgeber sich der keineswegs leichten Aufgabe der Neubearbeitung eines alten Lesebuches mit sorgsam prüfendem, gewissenhaft abwägendem Blick und mit geübter Hand unterzogen und meist das Richtige getroffen haben. Aus dem alten ist allerdings ein neues Buch geworden, da die Umgestaltung ziemlich durchgreifend war. Den Anforderungen der Gegenwart ist dadurch entsprochen, daß statt veralteter Autoren moderne Erzähler, Schriftsteller der jüngeren Vergangenheit und Gegenwart, stark berücksichtigt sind, also in Prosa: Baumbach, I. Frapan, Frommel, Raabe, Rosegger, Seidel, Frenssen, Gotthelf, Ebner-Eschenbach, auch Bismarck und Moltke, in der Poesie: Storm, Greif, Keller, Meyer, Gilm, Weber, Holz. Doch waren die Herausgeber bestrebt, mit der Entfernung des durch die Überlieferung geheiligten Lehrgutes nicht zu radikal vorzugehen, sondern die alten lieben Vertrauten der Jugend zu erhalten. Die Stücke aus der germanischen Mythologie kennzeichnen nicht genügend nordischen und deutschen Glauben, so daß die irrige Ansicht bei den Schülern entstehen kann, als gebe all das Gesagte deutsche Göttervorstellungen wieder. Der Schüler muß aber klar wissen, was deutscher und was nur nordischer Glaube war. Es ist in letzter Zeit oft, namentlich auch seitens der Hochschullehrer, auf die Notwendigkeit hingewiesen worden, in den Lesebüchern hinsichtlich der Erzählungen aus der germanischen Mythologie den Resultaten der Wissenschaft endlich einmal Rechnung zu tragen und veraltete Darstellungen nicht immer wieder zum Abdruck zu bringen. An gemeinverständlichen und doch wissenschaftlichen Darstellungen fehlt es heutzutage nicht mehr. (Vgl. auch das unten zum Lesebuch von Lüben-Nacke Bemerkte.) Im Inhaltsverzeichnis sind die deutsche Siegfried-, Dietrich-, Walther-, Schwanritter- und Gralsage wohl aus Versehen unter die Rubrik „Nordisch-germanische Heldensage“ geraten. Die geschichtlichen Lesestücke, besonders auch des II. Teiles, sind durchweg den besten neueren wissenschaftlichen Werken entnommen. Dagegen findet sich unter „Beschreibungen und Charakterzeichnungen“ noch einiges, was in neuen Auflagen fortfallen könnte. Es ist überhaupt wohl nicht zweckmäßig, Stücke mit aufdringlich moralisierender Tendenz aufzunehmen (vgl. auch die „Abhandlungen“ des Lesebuches). Jeder Band soll 3 Jahre in der Hand der Schüler bleiben, der Stoff ist darum nicht klassenweise abgeteilt. Dieser Grundsatz der Zusammenlegung mehrerer Klassenstufen zu einem Bande ist neuer-

dings wieder mehrfach in Aufnahme gekommen. Er hat aber zweifellos auch seine Schattenseiten: zunächst werden die für mehrere Klassen bestimmten Bände trotz Verminderung des Stoffes unhandlich dick. Der I. Band des obigen Lesebuches umfaßt XIV und 496 Seiten, der II. sogar XI und 694 Seiten und wiegt annähernd 1 Kilo! Ist das nicht eine zu starke Belastung für den Tornister der Schüler? Und dies 3 Jahre lang, oder, falls einer das Unglück hat sitzen zu bleiben, 4 oder noch mehr Jahre lang! Unter diesen Umständen ist das Sitzenbleiben eine doppelte Strafe! Zweitens aber hat das Bestreben der Stoffverminderung zwecks Vereinigung mehrerer Stufen zu einem Bande zur Folge, daß man hier und da doch manches liebgewordene Lesestück oder Gedicht vermißt, z. B. im I. Bande die Sagen vom wilden Jäger, vom Kaiser Rotbart (Kyffhäuser), vom Landgrafen Ludwig dem Eisernen, ferner die Gedichte ‚Der alte Zieten', ‚Seydlitz' (Fontane), ‚Der Lotse' (Giesebrecht), ‚Das Feuer im Walde' (Hölty), ‚Der reichste Fürst' (Kerner), ‚Die Heinzelmännchen' (Kopisch), ‚Andreas Hofer' (Moser) sowie manches der schönen sangbaren Volkslieder, die jetzt im deutschen Unterricht gottlob wieder mehr gepflegt werden. — Als ein neues Werk liegt ferner vor das fünfbändige deutsche Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten von Führer, Kahle und Kortz (Münster, Aschendorff, 1904/05, 1. Teil für VI, 1,80 M.; 2. für V, 1,80 M.; 3. für IV 2 M.; 4. für U III, 2,20 M.; 5. für O III und U II, 2,80 M.). Wenn das Vorwort des 1. Teiles als Veranlassung zur Herausgabe dieses neuen Lesebuches „die weitverbreitete Unzufriedenheit mit den vorhandenen deutschen Lesebüchern" angibt, so möchte Referent, dem doch nun schon eine recht stattliche Reihe tüchtiger neuer Lesebücher durch die Hände gegangen sind, sich gestatten, ein bescheidenes Fragezeichen hinter diese Behauptung zu setzen und ihr das Begleitwort zum Lesebuch von Lüben-Nacke gegenüberzustellen, wo es heißt: „In der Lesebuchliteratur herrscht Überproduktion ... manchem Neulinge fällt es schwer, einen ausreichenden Nachweis seiner Daseinsberechtigung zu erbringen ... Der fröhliche Wetteifer bringt uns der Lösung des Lesebuchproblems — denn Suchende sind wir einstweilen noch alle — näher. Manche Neuerscheinungen der jüngsten Zeit liefern dafür den hocherfreulichen Beweis." Mangel an brauchbaren Lesebüchern besteht heute wahrlich so wenig, daß sich eher das Gegenteil beweisen ließe, und jenes geflügelte Wort ‚Eulen nach Athen tragen' wird voraussichtlich bald dem anderen weichen ‚Lesebücher nach Deutschland tragen'. Indessen soll obigem Lesebuche zugestanden werden, daß auch ihm Vorzüge, die Referent bei so manchen anderen neueren Lesebüchern gern konstatieren konnte. nicht fehlen, z. B. Befolgung der Lehrpläne 1901, verständliche Sprache, Einheit, klare Disposition der Stücke, ein frischer Ton, der auch den Humor zu Worte kommen läßt, Wechselbeziehung zwischen Poesie und Prosa, eine gute Ausstattung. In der Auswahl der Gedichte berührt es sympathisch, daß trotz angemessener Verwertung neuerer Erzeugnisse doch die alten Klassiker in keinem der 5 Teile vernachlässigt sind. Die Herausgeber gehören also nicht zu den Stürmern. Proben aus den Volksepen sind nicht aufgenommen, „da die Lektüre der O II doch empfindlich leiden müßte, wenn man die schönsten Partien schon in U III vorwegnehmen wollte". Dem könnte entgegnet werden, daß nicht jeder Schüler zu

dieser Lektüre in O II kommt. Doch soll darüber nicht gestritten werden. Der prosaische Teil der 5 Bände erfüllt im ganzen die an ein Lesebuch zu stellenden Anforderungen. Allerdings widersprechen die den 1. Teil eröffnenden 8 moralischen Erzählungen von Chr. von Schmid, desgleichen 3. Teil, No. 20, mit ihrer stark hervortretenden lehrhaften Tendenz und ihren in Sinnsprüchen beigefügten Nutzanwendungen den heute geltenden pädagogischen Grundsätzen. Im 2. Teile (für V) sind die Stücke aus der antiken Sage meist recht kurz behandelt, die Labdakidensage fehlt ganz. Da unsere modernen Jungen vielfach nicht mehr, wie es einst selbstverständlich war, zu Hause ihren Schwab, Becker oder Stoli besitzen und lesen, so fürchte ich, daß sie von dem herrlichen Schatz der Sagen des klassischen Altertums jetzt nicht mehr viel zu wissen kriegen, wenn es nicht im deutschen Unterricht geschieht. Vorerzählen aber kann der Deutschlehrer bei seinen 3 Wochenstunden unmöglich sie alle, und im Geschichtsunterricht der IV müssen sie als bekannt vorausgesetzt werden. Für die Stücke aus der germanischen Mythologie in U III gilt dasselbe, was oben zum Lesebuch von Schulz gesagt ist: Deutscher und nordischer Götterglaube werden nicht klar genug auseinandergehalten. Bei den Bildern aus Natur- und Heimatkunde sind Beschreibungen, wie die von Bone (I, 70/71; III, 69, 71) oder z. T. auch die von Sommer, zu allgemein gehalten. Da das kindliche Interesse am Individuellen, Konkreten haftet, ziehen neuere Lesebücher Beschreibungen vor, die in die Form von Erzählungen gekleidet sind. Die grammatischen Anhänge befolgen die methodischen Winke der Lehrpläne, sind aber etwas knapp gehalten; der Lehrer wird sie durch anregenden mündlichen Unterricht etwas schmackhafter und lebensvoller gestalten müssen. Der grammatische Anhang für U III, O III ist leider fortgefallen; gerade hinsichtlich der gebotenen Besprechung der „Unregelmäßigkeiten und Schwankungen des Sprachgebrauches“ sind jüngere Lehrer oft in Verlegenheit. Es dürfte zu empfehlen sein, die grammatischen Anhänge entweder bis O III fortzuführen oder sie in allen Teilen fortfallen zu lassen und ein besonderes Hilfsbuch, deren es jetzt recht gute gibt, dafür einzuführen. An Druckfehlern ist dem Referenten u. a. aufgefallen „Kiffhäuser“ (1. Teil); „Welch eine Wendung durch Gottes Fügung“ (1. Teil, S. 81, statt, wie authentisch nachgewiesen, „Führung“); im 5. Teile S. 98 (statt 89). Im ganzen wird auch dieses Lesebuch sich als brauchbar erweisen und dem Unterrichte gute Dienste tun. — Ein neues Deutsches Lesebuch für sächsische Gymnasien hat Steuding im Verein mit Kalinich, Hartlich, Hoffmann, Lohse, Th. Matthias, Nowack, Oehme, Wagler herausgegeben (Leipzig, Dürr), von welchem 6 Bände bis jetzt vorliegen (1905/06, für VI 2,20 M., V. 2 M., IV 2 M., U III 2,20 M., O III 2,60 M., U II 2,60 M.). Das Lesebuch bedeutet in allen seinen bisherigen Teilen eine gediegene Leistung. Unter den Autoren der prosaischen und poetischen Stücke finden sich nur die besten Namen aus der Vergangenheit und Gegenwart. Zahlreiche Stoffe aus dem Gebiete der Sage, Geschichte und Kulturgeschichte sind unmittelbar nach den Quellen wiedergegeben. Ein klassischer, humanistischer Geist erfüllt das Lesebuch, und doch durchweht es auch ein frischer Hauch der Gegenwart. Beides ist harmonisch vereint. Einzelne Stücke erscheinen dem Referenten für ihre Stufe als etwas hoch gegriffen, doch um so mehr werden sie die geistige Kraft des Schülers üben.

Die Ausstattung des Lesebuches macht, wie sich erwarten läßt, dem bekannten Verlage Ehre. — Denselben günstigen Eindruck erweckt das deutsche Lesebuch für österreichische Mittelschulen von Bauer, Jelinek und Streinz, 5. Bd., Ausgabe für Gymnasium und Realschule, Wien 1907; k. k. Schulbücherverlag, geb. 2 K. 80 h. Es ist durch Erlaß des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht zum Unterrichtsgebrauch an Gymnasien bzw. an Realschulen als zulässig erklärt. Das Lesebuch verbindet bewährtes Altes mit berechtigtem Neuem; selbst die bekannten „Briefe, die ihn nicht erreichten" sind in kleiner, aber glücklicher Auswahl (Weihnachten in New York) schon verwertet, wohl zum ersten Male in einem Lesebuche. An die geschmackvolle Blütenlese deutscher Poesie und Prosa, welche in beiden Ausgaben dem Charakter und den Zielforderungen der betreffenden Schulgattung sorgsam Rechnung trägt, schließen sich anhangsweise gute, teilweise sehr ausführliche Anmerkungen, eine eingehende Darstellung der Hauptformen der Dichtung und Prosa sowie ein Inhalts- und Schriftstellerverzeichnis. — Auf Ersuchen des Verlages ist ferner zur Besprechung vorgelegt das Lesebuch von Lüben und Nacke, für den Gebrauch in mehrklassigen Volks- und in Mittelschulen neubearbeitet von Herm. Kasten (3 Teile, Leipzig 1904—06, Brandstetter, geb. 2—2,80—3,50 M.). Wenn es auch eigentlich nicht in eine Sammelbesprechung von Lesebüchern für höhere Schulen im Rahmen dieser Monatschrift gehört, so hat es doch als guter alter Bekannter eine freundliche Begrüßung auch an dieser Stelle verdient. Außerdem stellt sich bei näherer Prüfung dieses Lesebuch in seiner neuen Gestalt als eine sehr beachtenswerte Leistung dar. Der Herausgeber ist an der pädagogischen Fachliteratur der letzten Dezennien nicht achtlos vorübergegangen, ihre Resultate sind gewissenhaft erwogen und verwertet. Sowohl die Stoffauswahl als auch die Gruppierung des Stoffes um bestimmte Gedankenmittelpunkte zeigen, daß der Bearbeiter gegenüber dem Wesen und Zweck des Lesebuches eine wohlüberlegte und feste Stellung einnimmt und zielbewußt nach einer sicheren Methode arbeitet, welche in den gedruckten Begleitworten eingehend begründet wird. Der I. Teil ist für das 2. und 3., der II. für das 4. und 5., der III. für das 6. bis 8. Schuljahr bestimmt, ein noch nicht vorliegender IV. soll den weitgehenden Bedürfnissen der ausgebauten Mittelschule dienen. Dazu kommt eine von Hollkamm nach der kombinierten Schreiblese- und Normalwortmethode sowie nach den Grundsätzen der Phonetik neubearbeitete Fibel für das 1. Schuljahr, die aber völlig selbständig ist (ebenda 1906, geb. 0,75 M.). Lesebuch und Fibel befolgen die Bestimmungen der Min.-Verf. von 1902. Mit Recht hält Kasten an dem literarisch-ästhetischen Grundcharakter des Lesebuches fest, welches dem Sachunterricht nicht zuviel Vorspanndienste leisten soll, und sieht in ihm eine Auslese der Nationalliteratur. Diese Anthologie aus den besten Werken des deutschen Schrifttums älterer, neuerer und neuester Zeit ist eine äußerst sorgfältige. Manche Literaturerzeugnisse fanden Aufnahme, die bisher in Lesebüchern noch nicht anzutreffen waren. Kein wichtiger und wertvoller Autor ist übersehen, fast jeder bedeutsamere moderne Dichter ist vertreten, und wäre es auch nur mit einem Spruche. Vielleicht ist das Bestreben des Herausgebers in dieser Hinsicht etwas zu weit gegangen. Von Trojan sind nicht weniger als 52 Stücke aufgenommen. Das eine oder andere Gedicht der

modernen Stimmungslyrik könnte in der nächsten Auflage vielleicht gestrichen werden, sei es weil es in seiner Eigenart dem Schüler unverständlich bleibt, sei es, weil es — ehrlich gesagt — durch bessere ersetzt werden könnte. Der Herausgeber wird daraufhin den Stoff bei Neuauflagen gewiß scharf durchmustern, auch den prosaischen. Wenn es z. B. III, 156 heißt: „Balder war den alten Deutschen der Gott der Frühlingssonne, und mit ganz besonderer Liebe hat ihr Sinn sich sein Bild ausgemalt", so ist dies und alles Weitere, im Lesebuche auf den deutschen Balder Bezogene, in der Tat aber von dem nordischen Balder Geltende wissenschaftlich durchaus unrichtig. Die Zeugnisse über den deutschen Gott Balder sind bekanntlich äußerst spärlich. Darüber wird der Herausgeber bei den neueren wissenschaftlichen und doch gemeinverständlichen Darstellungen der germanischen Mythologie, wie Mogk, E. H. Meyer, P. Herrmann, Golther, sich leicht Aufschluß verschaffen können. Die Ausstattung des Lesebuches ist, auch vom Standpunkte der Schulhygiene, tadellos, der Preis trotz der Stärke der Bände mäßig. Einen zeitgemäßen Schmuck bilden die zahlreichen Illustrationen im Text nach L. Richter, Schwind, Menzel, Thoma, Volkmann, Biese, Speckter, Rethel, Gehrts, Kallmorgen, Liebermann u. a. Daher kann das Lesebuch, welches ein beredtes Zeugnis ablegt von der emsigen, planmäßigen Arbeit auf dem Gebiete der Volksschulpädagogik, zur Einführung empfohlen werden. — Zum Schlusse möge noch ein liebenswürdiges Werkchen angezeigt werden, von welchem schon nach wenigen Jahren eine 2. Auflage erforderlich war: Deutsche Prosa. Ausgewählte Reden und Essays. Zur Lektüre auf der obersten Stufe höherer Lehranstalten zusammengestellt von Margarete Henschke, mit 4 Abbildungen, 2. Aufl., Leipzig 1905, Hofmann, geb. 3,50 M. Es ist ein unleugbares Verdienst der Verfasserin, den Essay (die Rede, die Studie), welcher „die Geister aufschließen, den schweren Wissensstoff in flüssiges Leben verwandeln will", welcher sich als abgerundetes Ganze, als ein in sich geschlossenes Kunstwerk en miniature zur Behandlung im deutschen Unterricht der Oberstufe besonders eignet, systematisch in den Dienst der Jugendlektüre gestellt zu haben. Die dargebotenen Aufsätze von Zierden deutscher Wissenschaft und Literatur aus älterer und neuerer Zeit sind Kabinettsstücke feinsinniger, durchdachter, planvoller, inhaltlich und formell vollendeter Betrachtungen und darum für jeden Kenner eine Quelle reinsten Genusses und willkommenster Anregung. Es sind Edelsteine, die man von Zeit zu Zeit gern wieder in die Hand nimmt, um sich an ihrem funkelnden Glanze zu erfreuen. Die Stoffe fallen in das Gebiet der Geschichte, Literatur, Kunst, Naturwissenschaft, Volkswirtschaftslehre, Pädagogik, Psychologie und Ethik. Das Buch ist zunächst für Mädchenlyzeen, Mädchengymnasien, Jugendkurse, Fortbildungskurse für Damen, Lehrerinnenseminare bestimmt, wo es durch Schul- und Privatlektüre, durch daran angeknüpfte Vorträge, Aufsätze, Referate, Übungen in Begriffsentwicklungen, in klarer Wiedergabe von Gedankengängen usw. mit Nutzen methodisch verarbeitet werden wird. Doch auch für andere Schulen, für die Primanerbibliothek, für alle, welche deutsche Gedankentiefe und Geistesschärfe zu würdigen wissen, dürften diese gesammelten Essays von Bedeutung und Interesse sein.

Stendal. Arnold Zehme.

b) Einzelbesprechungen:

Gurlitt, Ludwig, Erziehung zur Mannhaftigkeit. Berlin 1906. Concordia, Deutsche Verlagsanstalt, Hermann Ehbock. II u. 245 S. 8°. 2,80 M.

Nach einer vorläufigen Begriffsbestimmung der Mannhaftigkeit (Kap. I) als „des furchtlosen Tuns des Notwendigen, des Lebens, wie man seiner Natur nach leben muß", begrenzt der Verfasser seine Aufgabe (II) als einen Kampf gegen die drei die Mannhaftigkeit unseres Volkes untergrabenden Mächte: Hierarchie, Bureaukratismus und Kapitalismus; denn „Jugenderziehung und allgemeine Menschenerziehung sind nicht zu trennen". Da wir „nicht ganz auf die Lebenserfahrungen und die pädagogische Weisheit früherer Geschlechter verzichten können", so beruft sich der Verfasser auf eine Reihe bis in die neueste Zeit reichender pädagogischer Vorbilder (III), wie Herder, Pestalozzi, R. Hildebrandt, Münch, die alle schon Gedanken der Reformer vertreten haben, lehnt aber „den vor hundert Jahren von Winckelmann, Lessing und Goethe in den altklassischen Hellenen entdeckten harmonischen Menschen, den Normal- und Idealmenschen" ab, der dem modernen Geschlecht auf dem humanistischen Gymnasium aufgedrängt wird und den Unwillen des Volkes und den Haß gegen den Lehrerstand erregt, der übrigens tun muß, was man „oben" will. Gurlitt ist zwar „nur" Lehrer und Staatsbürger und kein Staatsmann, aber um den Befähigungsnachweis (IV), als Helfer in der Not der Zeit aufzutreten, ist ihm nicht bange, wenn ein „amtlich abgestempelter Mann", wie das M. Harden jüngst in der Zukunft gezeigt hat, schwere Gefahren über das Vaterland heraufbeschwören konnte. Die Bedürfnisfrage (V) zwingt „amtlich nicht Gebundene" auf den Plan: „wir sehen unser Volk in die Knechtschaft hinabgleiten", „unsere Kultur ist krank", „Regierung und Behörden arbeiten dem Rechtsbewußtsein, dem Wahrheitsbedürfnisse, dem Entwicklungstriebe unseres Volkes entgegen": das sind „die Früchte unserer Erziehung, unserer Abrichtung". Verfolgen wir das deutsche Mannesideal in der Geschichte (VI), so sehen wir es — da wir von den alten Germanen zu wenig wissen — zum ersten Male in dem leider auf einen Stand beschränkt gebliebenen ritterlichen Bildungsideale des Mittelalters verkörpert; an seine Stelle tritt die bürgerliche Tugend und Tüchtigkeit, die dem Lande Männer wie Holbein, Dürer, Sachs und Luther schenkte; dann beginnt der unheilvolle Einfluß der Geistlichkeit und „die Schule der Gesinnungsschwäche und aller Lakaientugenden", die bis zu den Befreiungskriegen reicht; die große Erhebung gegen Napoleon schafft ein Mannesideal, das aber in der Metternichschen Zeit verloren geht, bis der große Kanzler wieder zum edelsten Vertreter germanischer Mannhaftigkeit wird; heute kann dies Ideal bei unserm Rechte nicht mehr gedeihen: man muß nach England gehen, um es da im *gentleman* zu finden. Ergebnis (VII): Der Deutsche ist ein Stubenhocker, ein Betbruder, ein Dichter und Denker geworden; wir sind das unfreiste Kulturvolk der Erde, unsere besten Männer (Heine und Miquel sind darunter) sind von Staat und Kirche Verfolgte, und der Erziehungsbeamte versagt vollständig. Von der Kirche als Erzieherin zur Mannhaftigkeit (VIII) ist nichts zu hoffen; von Friedrich dem Großen bis Naumann hat man gegen sie protestiert, das Volk fällt von ihr ab, und der Bund der Staatsgewalt mit den konservativ-klerikalen Mächten ist die

schwerste Gefahr für Deutschlands Zukunft. Der Gebildete (IX) versagt auch: „unsere Schulen sind eben mehr Lehr- und Lern- als Bildungs-, zumal Charakterbildungsstätten"; freie Forschung ist in ihnen nicht zu Hause, ohne sie „wären wir weiter gekommen, hätten mehr Selbstdenker, Selbsthandler, mithin eigenartige Persönlichkeiten, mehr Baumeister, weniger Handlanger"; mit dem sittlich-erzieherischen Wert des Altertums für unsere Schuljugend nun erst gar ist es den Philologen auch nicht mehr Ernst: „diese Männer kämpfen für ihre Position nicht minder als für ihre Überzeugungen", Gelehrte und Lehrer sind Beamte und geben damit ihre Eigenart auf. Nachdem dann der Verfasser dem ob seiner Kritiksucht, Unverblümtheit, Maßlosigkeit und Wiederkäuerei etwa verstimmten Leser durch eine Reihe von günstigen Kritiken der bisherigen Schriftstellerei des Verfassers und einen bösen Ausfall eines Gesinnungsgenossen, dem er indessen selbst das Prädikat „maßlose Übertreibung" nicht ganz versagen mag, gründlich heimgeleuchtet hat (X), spricht er im folgenden Kapitel (XI) dem Beamten den Charakter als Erzieher zur Mannhaftigkeit rundweg ab; er ist der κυνὸς ὄμματ' ἔχων, καρδίην δ' ἐλάφοιο, denn der Verfasser „kann es nur als unsittlich bezeichnen, mit Haut und Haar in seinem Dienste aufzugehen"; unter der bei uns eingerissenen Verstaatlichung der Überzeugungen und Ideale leiden auch die Lehrer, deren religiöse und politische Gesinnung kontrolliert wird und die unter einem schmachvollen Disziplinargesetz seufzen. Und wo bleiben unsere Parlamentarier (XII) mit ihrer „Wohlanständigkeit" und ihrer Sprache, „matt wie Limonade"? „Jetzt ist es fast allein der alte Bebel, der das Blut der Hörer noch in schnelleres Tempo bringt"; „es ist Sache der Parlamentarier, das freie Manneswort des deutschen Bürgers wieder zu Ehren zu bringen". Wie will nun die moderne Pädagogik (XIII — wahrhaftig XIII: wenn das nur gut abläuft!) diesen verzweifelten und unwürdigen Zuständen abhelfen? Sie will, daß der Natur der Jugend wieder ihr Recht werde; weg mit den beiden Fundamentalsätzen der bisherigen Erziehung: der Junge muß seine Pflicht tun, der Junge muß gehorchen lernen! Autorität ist Verzicht auf Pädagogik (Pannwitz); es ist „eine Ungeheuerlichkeit, dem heranwachsenden Kinde tagein tagaus, von Stunde zu Stunde vorschreiben zu wollen, womit es sich beschäftigen, was es denken soll" (Otto) — der Kasernenton muß aus der Schule heraus; Erziehung zur Tat (XIV) ist, als Erweiterung Fröbelscher Erziehungsgrundsätze, anzustreben; denn „der entsprechend beschäftigte Mensch, jung oder alt, ist nicht böse und unartig", „alle Kinder sind von Natur fleißig"; der heutige Schulbetrieb schädigt Gesundheit und sittliche Kraft: deshalb mehr körperliche Tätigkeit, Verlegung der Schulen ins Freie, eingeschränkte Stundenzahl, Kinderwerkstätten, geselliges, heiteres Leben, gute geistige Anregung, weg mit der Schul- und Bücherweisheit, den bleichen, verdrossenen Hippokratengesichtern! Dazu Stärkung des Selbstbewußtseins (XV): die Klagen über Respektslosigkeit der Jugend sind ebenso alt wie verkehrt; unsere Jugend ist in den staatlichen Entmannungsanstalten zu zahm, zu autoritätsgläubig, zu unselbständig im Denken geworden; wir brauchen nicht einen Tropfen, sondern einen gehörigen „Schuß" demokratischen Öls; man lasse Überzeugungen wachsen, man gebe alles Denken frei — „und mit Staunen wird man gewahren, wie viele Männer in Deutschland erstehen". Der „heilige Zorn" des Verfassers findet in den vielen Zeugnissen

„der Zustimmung, des Zuspruchs und des oft überschwenglichen Dankes, den ihm gerade junge Leute, Schüler und Studenten, ins Haus schickten", Anerkennung und Stärkung. Das letzte Kapitel (XVI) resümiert die Wünsche der Reformer und spitzt sie auf den vom Grafen v. Posadowski im Reichstage geprägten Ausdruck „eine geistige und sittliche Wiedergeburt voll Opferfreudigkeit und Selbstlosigkeit für die großen Aufgaben der Zeit" zu. Der Hauptmann von Coepenicum (so!) als „Volkserzieher", ein Triumph der „geistigen Hosennat", schließt aktuell, beweiskräftig und stimmungsvoll die wilde Partitur.

Sollte man in diesem Gedankengange hie und da Zusammenhang und Folgerichtigkeit vermissen, so bitte ich einmal die Schwierigkeit nicht zu unterschätzen sich in einer silva rerum sententiarumque, wie sie Gurlittsche Schriften sind, den Weg zu bahnen und des Verfassers im Vorwort gemachtes Zugeständnis, daß die vorliegende Schrift „mangelhaft disponiert, nicht frei von Wiederholungen sei und noch manche andere Kunstfehler habe", zu berücksichtigen. Leidenschaft und Beredsamkeit, Stoffülle und Belesenheit, zu hoch gesteckte Ziele und eine gewisse damit verbundene Unklarheit tragen wohl die Hauptschuld an diesen „Kunstfehlern", für die dem Verfasser Indemnität zuzugestehen nicht jeder geneigt sein wird. Er sagt zwar (S. 30), „es könne leicht kommen, daß man jemanden, der viel geschrieben habe, mit seinen eigenen Worten widerlege," aber er mutet doch dem Gedächtnis und der Aufmerksamkeit seiner Leser gar zu wenig zu, wenn er ein Buch, das so von Widersprüchen wimmelt, in die Welt schickt. Ich greife einige heraus. S. 34 heißt es: „Die Menschen lernen nichts aus der Geschichte — nichts, rein gar nichts!" — dagegen halte man sein VI. Kapitel, das er doch wohl zur Belehrung geschrieben hat, seine Mahnung S. 29, daß wir nicht ganz auf die Lebenserfahrungen und die pädagogische Weisheit früherer Geschlechter verzichten könnten, S. 186, daß man, um das deutsche Bürgertum des Mittelalters richtig einzuschätzen, in der Geschichte anfragen müsse, S. 239, daß wir uns an den großen Erfahrungen unserer Geschichte aufrichten müßten. S. 90 ff. verurteilt er die Metternichsche Zeit, wo „Bescheidenheit, Demut, Polizistenfurcht die angesehensten Mannestugenden wurden" — während er S. 228 im Anschlusse an die Stelle aus Passarges Buch „Ein ostpreußisches Jugendleben": „In meiner Jugend war fast jeder Mensch ein Original" beistimmend bemerkt: „Die Überzeugungen waren damals noch nicht im Massenvertrieb von den Regierungen ins Volk geworfene Fabrikware." Oft empfiehlt er Amerika als Vorbild für Volkserziehung in seinem Sinne (z. B. S. 214, 217) — S. 70 zitiert er ein Wort Emersons: „Die ganze Gesellschaft ist verschworen gegen die Mannhaftigkeit des einzelnen", und begleitet es mit der Bemerkung: „Er muß also in dem angeblich freien Amerika dieselbe trübe Erfahrung (sc. wie wir in Deutschland) gemacht haben." S. 134 meint er, der akademische Lehrer, der zugleich forschender Gelehrter sei, nehme unter allen Erziehern zur Wahrheit und Mannhaftigkeit die erste Stelle ein — S. 145 macht er einen Ausfall gegen ihn und bestreitet, daß er als Fachmann je ein allgemein gültiges Vorbild werden könne. Nach S. 102 f. ist die Pädagogik der höheren deutschen Lehrer mit Unfruchtbarkeit geschlagen: unsere Zeit werde künftigen Geschlechtern als eine pädagogische Wüste erscheinen — S. 137 heißt es, daß kein billig denkender Mensch die Verdienste der höheren Schulen in

Deutschland verkennen werde, und S. 233 spricht er von der „segensreichen Arbeit, die von unserem Lehrerstande jahraus jahrein geleistet werde". S. 216 verlangt er, daß man die Gelehrtenkasernen schließe — und in demselben Satze, „daß man die Jugend nicht für länger als höchstens drei Stunden täglich einlasse"; S. 198 konzediert er einen vierstündigen Vormittagsunterricht und wünscht, daß der Nachmittag nur von wissenschaftlichen Stunden frei bleibe. S. 83 gesteht er, daß uns das alte Griechenland, das Winckelmann entdeckte, aus tiefer Not erlösen half, — S. 86 beklagt er, daß Lessing eine andere noch von ferner her importierte Kultur auf den vom französischen Einfluß gesäuberten Boden pflanzte. Sein Erziehungsplan baut sich auf Freiheit und ungehemmter Entwicklung der Jugend auf — und S. 220 spricht er einem jungen Menschen von 18—20 Jahren Kraft, Selbständigkeit und Selbstgefühl ab. Alle Augenblick bringt er Ausfälle gegen die Engherzigkeit und den Paragraphendienst der Behörden — und gibt doch S. 171 ausdrücklich anerkennend zu, daß sie sich nicht streng an den Buchstaben des Disziplinargesetzes halten. Öfter (z. B. S. 124, 187) beklagt er mit eigenen und fremden Worten das bescheidene Maß von Preß- und Redefreiheit, dessen wir uns in Deutschland erfreuen, — und doch führt er in diesem Buche wieder eine maßlose und unverblümte Sprache, die ihn selbst wiederholentlich zu, wenn auch indirekten, Entschuldigungen treibt.

Ich merke einige Übertreibungen an: Der Beamte hat ein Amt, aber keine Meinung (S. 160); der Kampf gegen einen Vorgesetzten oder eine vorgesetzte Behörde ist — zumal in Preußen — stets aussichtslos (S. 166); Gurlitt sieht in unserm Staate „eine ganze Zunft berufsmäßiger Spione, Ehrabschneider, Hintertreppenzuträger, Lügner, Betrüger und Meineidiger, die für ihre schmutzigen Dienste Ehren und Ämter empfangen und mit dem Gelde deutscher Steuerzahler obendrein ein behagliches Leben führen" (S. 180); „so tief ist man wohl selten in charakterloses Scheinwesen versunken, wie jetzt in unsern herrschenden Kreisen" (S. 182); „dem Volke soll die Religion erhalten werden aus Staatsräson, damit man gehorsame Untertanen habe (ebenda); unser gutes deutsches Volk ist schon in Grund und Boden regiert" (S. 52); Tolstoj hat recht, wenn er den Simplizissimus das beste Blatt in Deutschland nennt (S. 232); alle diese Schädigungen sind auf das Konto der Schule zu setzen (S. 216), dieser staatlichen Entmannungsanstalt*) (S. 234), dieser Brutanstalt der Heuchelei und Verlogenheit (S. 157), zumal wenn sie mit dem humanistischen Idealitätsschwindel kommt (S. 239).

Recht böse und massive Dinge läßt Gurlitt oft seine Gewährsmänner sagen: er hat ja schrecklich viel gelesen und arbeitet gern mit dem esprit des autres. Bücher und Zeitungen, inländische und ausländische Literatur, Dichter und Prosaisten, alte und moderne, Könige und Kärrner, Zivilisten und Militärs, Männlein und Weiblein, alle kommen in diesem Anekdoten- und Zitatenschatz zu Worte; auch Männer, die offenbar nicht des Verfassers Gesinnungsgenossen sind, werden geschickt exzerpiert und mit einer gelegentlichen Verbeugung bedacht (Münch, Matthias) — Männer,

*) Sexuelle Bilder für die Sache sind hochmodern; so spricht Bonus in Kulturwert d. d. Sch. (S. 63) von der Sünde wider das keimende Leben, das der moderne Staat jetzt systematisch durch seine Schule treibe.

die Gurlitt doch höchstens beweisen könnten, wie freimütig und vorurteilslos auch im gegnerischen Lager und in unsern leitenden Kreisen an das Schulproblem gegangen wird. Nun ist es aber oft mißlich, mit Autoritäten zu operieren: aus dem Zusammenhang gerissene Stellen verlieren eben dadurch leicht an Beweiskraft, gelegentliche Äußerungen können Ausfluß vorübergehender Stimmungen sein, das Schwergewicht des Gedankens und der Worte verschiebt sich, Urteile werden durch neue Erfahrungen, neues Nachdenken revidiert; Autorität endlich steht gegen Autorität. Ich gebe ein paar Beispiele. S. 86 führt Gurlitt Schiller als Eideshelfer gegen die durch Lessing inaugurierte Gräkomanie an; abgesehen davon, daß sich der Dichter hier gegen eine Übertreibung wendet, sagt doch derselbe aber auch: Ringe, Deutscher, nach römischer Kraft, nach griechischer Bildung! Die oben aus dem Kapitel XIII ausgeschriebene Stelle von Otto stützt dieser zu Gurlitts großer Genugtuung — „denn das gibt ihm Halt und Schutz den altklassischen Schulorthodoxen gegenüber“ — auf Platos Staat 536E; bei demselben aber lesen wir in den Gesetzen 659D ὁ ὀρθὸς νομοθέτης πείσει τε καὶ ἀναγκάσει μὴ πείθων (sc. das Kind durch seinem Alter angemessene Dichtungen für das zu begeistern, was ihm als Mann das Höchste sein soll), 793D läßt er die Körperstrafe zu, 804C f. empfiehlt er den allgemeinen Schulzwang für Knaben und Mädchen: ὡς τῆς πόλεως μᾶλλον ἢ τῶν γεννητόρων ὄντας, παιδεύειν ἐξ ἀνάγκης, denn ὁ παῖς πάντων θηρίων ἐστὶ δυσμεταχειριστότατον· διὸ δὴ πολλοῖς αὐτὸ οἷον χαλινοῖς τισι δεῖ δεσμεύειν (808 D). Höchst schmeichelhafte Anerkennungen deutscher Art und deutschen Schulwesens seitens des Auslandes bringt Paulsen (Die höheren Schulen usw., S. 16 f.*); ein französischer Arzt, der kürzlich Deutschland besuchte, läßt sich in einer besonderen, seine Reiseeindrücke zusammenfassenden Schrift also vernehmen: „Frankreich diskutiert und disputiert und streitet und bleibt auf seinem alten Standpunkt stehen, während Deutschland, unter einer festen Hand geeinigt, in jedem Jahre an Größe zunimmt. Der Deutsche dankt dem Aufenthalt in der Kaserne seinen Gehorsam, seine Ordnungsliebe, seinen Kultus der Disziplin. Alle diese Eigenschaften würden sich ohne die militärischen Eigenschaften verlieren. Diese stellen eine Methode der Volkserziehung dar, die zwar sehr kostspielig ist, aber durch nichts anderes ersetzt werden kann“ (Med. Reform, Nov.). Keine Autorität wird, auch von Gurlitt, höher gestellt als die Bismarcks. Dieser sagt: „Der Deutsche hat an und für sich eine starke Neigung zur Unzufriedenheit“ (1878); „Ich fürchte, es werden noch die Jüngeren von Ihnen Zeiten erleben, wo sie sich nach einem starken Staate umsehen“ (1886); „Wer von mir behauptet, ich erwarte Dank, der verleumdet mich — ich habe meine Pflicht getan und weiter nichts“ (1881); „Der Byzantinismus ist in unsern Zeiten nie so weit getrieben worden als in der Anbetung der Majoritäten“ (1881); „Ich bin dankbar für die schärfste Kritik, wenn sie nur sachlich bleibt“ (1874); „Hätte ich nicht die Vorarbeit des höheren Lehrerstandes in unserer Nation vorgefunden, so glaube ich nicht, daß mein Werk, oder das Werk, an dem ich mitgearbeitet habe, in dem Maße gelungen sein würde“ (8. April 1895 in der bei Empfang der höheren Lehrerschaft Preußens gehaltenen Ansprache, viel-

*) Vgl. auch Humanistisches Gymnasium 1898, I/II, S. 74 ff.

leicht der bedeutendsten Würdigung, die unsere Arbeit bisher erfahren hat.*) Und endlich führe ich aus Paul Heyses Abschiedsgruß an das alte Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Berlin (1890) die neunte Strophe an, in der er den alten Schülern zuruft:

Und euer Griechisch und Latein —
Ist's euch im Feld zur Last gewesen?
Zogt in Paris ihr nicht mit ein,
Weil ihr von Salamis gelesen?
Und habt im Frieden dann gesäumt
Das Leben rüstig zu gestalten,
Weil ihr im Wunderland der Alten
So schöne Jugendzeit verträumt?

Jeder Kundige weiß, wie leicht sich solcher Zeugen mehr beschaffen ließen, wie leicht man Gurlitts Autoritäten andere, nicht minder gewichtige, entgegenstellen, ja seine eigenen Gewährsmänner gegen ihn ausbeuten könnte. Es kommt hinzu, daß Gurlitt in der Wiedergabe ihm günstiger Stimmen nicht immer ganz zuverlässig ist; dafür noch ein Beispiel. Seite 161 zitiert er — allerdings „aus dem Gedächtnis" — Münch: „dieser habe an einem Handwagen einen Ziehhund mit so wunderlich scheuen Augen beobachtet. Woher, fragte er sich, kenne ich nur diesen Blick? Ach richtig! Es ist der Blick unserer Kanzlisten. Also „hündisch"? Κυνὸς ὄμματ' ἔχων, κραδίην δ' ἐλάφοιο . . . würde Homer sagen". So Gurlitt. Die Sache klang mir, zumal in dieser Verallgemeinerung, hart, ungerecht und hämisch dazu, und vor allem nicht nach Münchscher Art. Nun lese man die Stelle ausführlich in den Anmerkungen zum Text des Lebens (S. 183): sie zeigt nur reines menschliches Mitgefühl und wirkt geradezu rührend.

Des Verfassers Zitate sind oft recht ungenau, selbst abgegriffene; ich gebe als Beispiel: S. 1 Mit Worten läßt sich wacker streiten; S. 166 Wer einem König widerspricht, der widerspricht mit Unbedacht (die Verse sind auch nicht von Heine); S. 210 Es blüht das tiefste, tiefste Tal, Das Blühen will nicht enden (umzustellen!); S. 242 enthält das Zitat aus Schillers Spaziergang mehrere Fehler. Es mag das zum Teil mit einer überhasteten Korrektur zusammenhängen; denn von Druckfehlern wimmelt das Buch — ich erwähne: Jering statt Jhering (S. 66); Passage statt Passarge (S. 30. u. ö.); Chrisostomus (S. 225); Benteaux statt Berteaux (S. 227); Horatius Cordes statt Cocles (S. 24 — oder kommt das auf des seligen Arndt Rechnung?); Glaçé (S. 65); condemnaient und fût statt condamnaient und fut (S. 105); meure statt meurt (S. 121); jeunesse d'oré (S. 133); le stil (S. 183); dont statt don't (S. 230); die Form statt das Forum (S. 88); Das Gott Erbarmen! (S. 232); schlimmer sind: die Entwicklung alter zurückgebliebenen edlen Kräfte (S. 72); in und durch die Befreiungskriege (S. 87); Hand anlegen an der geistigen Verjüngung (S. 89); ein Widerspruch hätte ihn schlecht bekommen können (S. 139); den Narr (S. 188). Stilistisch zu beanstanden sind Stellen wie S. 169: Das Verhältnis des Beamten zu seinem Vorgesetzten ist kein gleichseitiger,

*) Vgl. dazu O. Jägers Ausführungen im Humanistischen Gymnasium 1895, II und Uhlig ebenda 1906, VI S. 239 f.

allzeit lösbarer Kontrakt; S. 217: Die Überlegenheit des amerikanischen Erziehungswesens vor dem unsrigen; S. 184: Es wäre zu wünschen, daß sie sich kümmern wollten; ebenda: Das deutsche Volk schickt seine Volksvertreter nicht nach Berlin, damit sie austauschen sollen (vgl. Wustmann[2] S. 273 ff.); S. 235: Beziehen diese alten Catone sich alle ihre . . . Erziehungsgrundsätze von oben; S. 239: Der humanistische Idealitätsschwindel (vgl. die reitende Artilleriekaserne). Die Sprache des Verfassers ist überhaupt stellenweise salopp und gar zu burschikos; nicht als ob bei der Behandlung so ernster Themata der Humor ausgeschlossen wäre — spitz mag der Pfeil sein, nicht vergiftet —, aber ob z. B. der Steiermärker Dialekt S. 24 oder der Berliner S. 25, 35, 89 wirklich Schönheitspflästerchen sind, ist doch sehr die Frage. Freilich macht Gurlitt im Vorwort bezüglich aller solcher Unstimmigkeiten seine Vorbehalte, aber mir liegt die dritte Auflage vor: da müßten Nachlässigkeiten der Korrektur oder des Stils getilgt sein. Der Verleger kommt ja geradezu in den Verdacht, die dritte Auflage zuerst gedruckt zu haben — oder der Verfasser in die Gefahr, daß man das bekannte Wort Büffons (S. 183) auf dieses Buch anwende!

Soviel von der Schale, nun zum Kern. Gurlitt ist ein begeisterter Anhänger Pestalozzis; hoffentlich ist er ein besserer Lehrer als der kinderliebe Schweizer gewesen (siehe darüber die harten Urteile Dittes, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts[6] S. 232 f.); in einem Stücke ist der Verfasser mit seinem großen Vorbilde sicher verwandt: wie dieser versagt er, wenn es nicht mehr Ziele zu setzen, sondern Wege dahin zu weisen, wenn es positive Vorschläge, wenn es die Praxis gilt. Es ist geradezu kläglich, was nach dem vielen Geschrei und Geschelte, von dem das ganze Buch widerhallt, die Schlußkapitel an realisierbaren, ernsthaften Forderungen aufstellen. Oder sollen wir auf eine so wenig ernsthafte Frage, wie er sie S. 217 aufwirft: „Was nützt wohl dem Knaben das Erlernen aller Regeln der . . . Grammatik, wenn zugleich sein Körper und seine sittliche Kraft hinschwinden?“ ernsthaft antworten? Wie denkt sich Gurlitt die Schule im Freien, insonderheit in der Großstadt? Auch die Charlottenburger Waldschule ist doch nur für schwächliche Kinder gedacht. Was nützt es, sich darüber zu ereifern, daß unsere Massenerziehung alle über einen Leisten schlägt (S. 208)? Unsere Erziehung ist für den Durchschnitt berechnet, der die große Masse ausmacht; die Individualisierung, wenn sie nicht überhaupt am Kostenpunkt scheitern müßte, wäre eine zum größten Teile ganz überflüssige Verschwendung von Lehrkräften und Kapital — oder es müßte wie zur Ritterzeit und im Jahrhundert der Hofmeister die breite Menge wieder wild aufwachsen.*) Brauchen wir es ausdrücklich zu erläutern, daß Bismarcks von Gurlitt S. 203 angeführtes Wort: „Wir gehen an unseren Examinibus zugrunde“ nicht für die Abschaffung, sondern nur für eine Reform der notwendigen Institution spricht? Oder soll der Staat Hinz und Kunz ein verantwortungsvolles Amt geben und die Ausübung eines Berufes gestatten, damit der

*) Nicht ohne humorvolle Übertreibung, aber mit einem gesunden Wirklichkeitssinn betonte den Individualitätsfanatikern der Zeit gegenüber Lasson kürzlich in seinem Publicum an der Berliner Universität, daß der Schule vielmehr die Aufgabe zufalle, die Individualität zu beschränken als zu berücksichtigen. „Das wäre eine nette Welt, wenn hier nur Individualitätsmenschen herumliefen,“ sagte er ungefähr wörtlich.

Beamte, der Arzt, der Baumeister erst durch einen Versuch und folgenreiche Fehler seine Ungeeignetheit nachweise? Gurlitt will die Wissenschaft in seinem Idealstaate auch gepflegt wissen — aber erst auf der Universität. Ja, welche Konsequenzen ergeben sich da für deren Organisation? Sollen erst die Studenten alle Elemente ihrer Wissenschaften, etwa in Proseminarien oder jeder privatim für sich, lernen: es schöbe sich, glaube ich, bald ein der höheren Schule verzweifelt ähnlich sehendes Glied zwischen Volksschule und Universität ein. Wenn Pflicht- und Autoritätsbegriff aus dem Staate eliminiert werden, so hört dieser einfach auf, und die brutale Gewalt, der Herrenmensch auf der einen, die sklavische Furcht auf der anderen Seite gehen ihre ephemere Scheinehe ein. All diese Illusionen, Unklarheiten, Verstiegenheiten sollen wir ernst nehmen und ernsthaft diskutieren? Daß wir dem Verf. hie und da beistimmen, geben wir ohne weiteres zu: aber seine diskutabeln Vorschläge bringt er nicht als erster, nicht allein und dazu nicht in vorbildlicher und die Sache fördernder Weise; alles geht doch auch nicht mit einem Male, geht nicht so schnell, verlangt geeignete Männer, Mittel und Versuche. Übrigens muß Gurlitt ja S. 210 selbst gestehen: „Ein Allheilmittel für alle Gebrechen der menschlichen Seele und des menschlichen Geistes haben auch wir nicht. Wurmstichiges Fallobst findet man unter jedem noch so gehüteten Baume."

Es fehlt Gurlitt zum Reformer die nötige Objektivität; er ist mit jeder seiner Schriften persönlicher, verärgerter, reizbarer geworden — und doch sollte er aus Bonus (Der Kulturwert d. d. Sch. S. 7) wissen, daß die Methode, von persönlichen bösen Erfahrungen auszugehen, „ein Zeichen schlechter Manieren ist. Auch flüchtet man damit auf ein Gebiet, das indiskutabel ist". Wenn jemand laut schreit, wie Gurlitt bewußt tut (S. 41, vgl. 155, 233), so wird er wohl gehört, verletzt aber feinere Ohren und hat trotzdem immer noch nicht recht: ὥςπερ, sagt der Krüppel bei Lysias von seinem Ankläger, εἰ φοβερῶς ὀνομάσειε, μέλλων δόξειν ἀληθῆ λέγειν, ἀλλ' οὐκ, ἂν πραόνως, ταῦτα ποιήσων. Nun können wir dem Verfasser allerdings nicht das Recht absprechen, wenigstens das juristische, seine Meinung in einer seiner Natur gemäßen Weise zu sagen — aber was antwortet doch Sokrates in Platos Gorgias dem polternden Sophisten, der auf ausgedehnteste παρρησία Anspruch macht? Οὐ δεινὰ ἂν αὖ ἐγὼ πάθοιμι, εἰ μὴ ἐξέσται μοι ἀπιέναι καὶ μὴ ἀκούειν σου: Und wenn Gurlitt S. 234 gegenüber angeblichen Ungeheuerlichkeiten ausruft: „Auch da sollen wir korrekt, ruhig und sachlich bleiben!"*) — so sagen wir: korrekt und ruhig zu bleiben ist vornehm, sachlich, ist allein wissenschaftlich. Sehr richtig schreibt Gurlitt einmal im „Tag": „Wer wie ich über Pflege der Persönlichkeit spricht, der hat die moralische Verpflichtung, vor allem sich selbst als Persönlichkeit zu erweisen — d. h. als wahr und folgerichtig;" und, fügen wir hinzu, wer über Erziehung zur Mannhaftigkeit schreibt, der muß ehrlich und gerecht genug sein, nicht die Augen zu verschließen und über Dunkelheit zu klagen. Ist denn wirklich nichts mehr schön und gut in unserm deutschen Vaterlande, ist es wirklich an Haupt und Gliedern krank, ist die Arbeit unserer Großen, unseres betriebsamen Volkes vergeblich gewesen, ist alle Tüchtigkeit Verstellung, aller Erfolg Schein, ist aller Stolz auf unsere Geschichte, unsere Wissenschaft,

*) Vgl. S. 231: „Man ist widerlich anständig, korrekt, ruhig und sachlich geworden."

unsere Technik, unsern Handel, unsere Stellung in der Welt Selbstgerechtigkeit, ist das Ausland blind, ist ein Deutscher zu sein wirklich schon ein Schimpf geworden? Und wenn Gurlitt und seine Gesinnungsgenossen noch lauter in die Lärmtrompete stoßen — man lese im „Blaubuch" vom 22. November und im „Volkserzieher" Nr. 24, welches Echo das vorliegende Buch in gewissen Kreisen weckt — wir lassen uns die Freude an unserem Volke und Lande nicht verekeln, wir Lehrer der höheren Schulen zumal werden den Tanz um die neue Standarte nicht mitmachen, wir werden vor allem den Antrag auf geistige Abrüstung, den die Gegner unserer Schule stellen, nicht unterstützen.

Gurlitt gibt auf S. 233 seines Buches eine gewisse Hyperkritik, die er früher an der deutschen Schule geübt habe, zu; vielleicht kommt ihm doch früher oder später die Erkenntnis, daß er auch jetzt keine reformatorische Schrift, sondern ein Pamphlet hat hinausgehen lassen. Oder sollen wir es milder eine Kapuzinade nennen? Sollte man es nicht, wenn man z. B. seine begeisterte Empfehlung des englischen *gentleman* liest (S. 95ff.), „dieser großartigen Kulturleistung, der Herausbildung eines schönen Mannesideals" — und dann das Bild dieses schönen Mannesideals also von dem Künstler Gurlitt gezeichnet findet: „Der gentleman lügt nie ... Es gehört zum gentleman auch, daß er körperlichem Sporte huldigt, irgend einer Kirche angehört, Klubs und öffentliche Versammlungen besucht, bestimmte Hüte, Handschuhe, Hosenschnitt nach der Mode, ebenso Stiefel, Bartfrisur u. dgl. habe. Der gentleman führt beim Essen das Messer nicht zum Munde, nimmt keinen Senf zum Hammelbraten, grüßt nicht durch Hutabnehmen, sondern nur mit der Hand ..." Kurz, es ist etwas Köstliches mit diesem gentleman — sagt auch noch Gurlitt; kurz, es ist etwas Köstliches um unfreiwillige Komik — sage ich.

Gurlitt bekennt sich S. 168 als „überzeugten Anhänger des Königtums, als Gegner der aussichtslosen Sozialdemokratie" — Gurlitt befindet sich in einer Selbsttäuschung: er hat mit seinem Buche jenem keinen Dienst erwiesen und dieser reichlich Wasser auf ihre Mühlen geschüttet. Und warum wir solch ein Buch einer ausführlichen Besprechung würdigen? Weil es typisch ist für eine um sich fressende, am Mark des Volkes zehrende, seine Schaffensfreudigkeit lähmende Schwarzseherei, wodurch eine Rasse von Schreiern und Schreibern gezüchtet wird, die, unverantlich und ohne genügende Sachkenntnis, die lebensgefährlichsten Operationen am Staatskörper nicht scheuen.

Den Eindruck, den des Verfassers Libell bei mir zurückgelassen hat, möchte ich mit den Versen 145 f. und 173—181 aus Schillers Spaziergang charakterisieren, deren letzter lautet: Wild ist es hier und schauerlich öd'.

Legi, ne legantur.

Berlin. E. Grünwald.

Religionsunterricht? Achtzig Gutachten. Ergebnis einer von der Vereinigung für Schulreform in Bremen veranstalteten allgemeinen deutschen Umfrage, herausgegeben von Fritz Gansberg, Lehrer in Bremen. Leipzig 1906. R. Voigtländer. XIX u. 202 S. kl. 8°. kart. 2 M.

Eine „allgemeine deutsche" Umfrage über das schwierige Problem, ob Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen erteilt werden soll oder nicht: warum in

unserer enquetenfreudigen Zeit nicht auch das? Durch allzuviel fachmännische Kenntnisse getrübt ist wenigstens das Urteil der meisten Gutachter nicht. Da finden wir, wenn ich nicht irre, keinen einzigen theologischen Universitätslehrer, sehr wenig Geistliche, ein paar Lehrer an höheren und Volksschulen, aber sehr viel Literaten: Bartels, Dehmel, Conrad, Heyse, Henckell, Hirth, Nordau, Salus, Wassermann, ja selbst Stettenheim, natürlich auch Ellen Key und Ernst Haeckel. Trotzdem gibt das Büchlein allen ernsthaft zu denken, die die religiöse Bildung unseres Volkes für eine der wichtigsten Angelegenheiten halten, an der die Lehrer der höheren Schulen mitzuarbeiten haben. Wir sehen hier doch, was die Masse an ihrem Religionsunterricht gehabt hat und was sie vermißt, und wir finden ziemlich alles zusammen, was gegen einen Religionsunterricht als besonderes Unterrichtsfach der öffentlichen Schulen überhaupt gesagt werden kann. Letzteres trifft besonders zu auf die von dem Lehrer Gansberg, dem radikalen Führer der Bremer Lehrerschaft, verfaßte Vorrede und die als Anhang gedruckte, sehr beachtenswerte Denkschrift der Bremischen Lehrerschaft, die allerdings nur von 273 Mitgliedern des 600 zählenden Lehrervereins genehmigt ist. Als Hauptertrag des sehr bunten Büchleins läßt sich etwa folgendes bezeichnen:

1. fast durchgängig Ablehnung des Dogmatischen und Theologischen, des Katechismuslernens und des ausgedehnten Auswendiglernens überhaupt; dafür Forderung historischer Auffassung und Darbietung.
2. ernste Bedenken gegen eigentlichen Fachunterricht in den ersten 3—4 Schuljahren.
3. Zweifel, ob es möglich ist, die biblischen Geschichten insbesondere des Alten Testaments von unserem sittlichen Standpunkt aus wirklich fruchtbringend zu behandeln und ob, die Möglichkeit einmal vorausgesetzt, es nicht doch andere Stoffe gäbe, die für Kinder religiös wertvoller wären. Der Lehrer H. Scharrelmann aus Bremen schreibt: „wenn es sich irgend ein Mensch hat Schweiß kosten lassen mit den biblischen Geschichten, dann bin ich es. Seit fünfzehn Jahren habe ich meine beste Kraft gerade diesem Fache gewidmet.“ Und sein Resultat? „Die biblischen Geschichten gehören nicht als Religionsstoff vor die Kinder. Das habe ich schweren Herzens im Laufe der Jahre in meiner Tätigkeit als Volksschullehrer immer mehr eingesehen.“ Solche Worte und ihre Begründung, die man dort nachlesen mag, sollten doch recht schwer in die Wagschale fallen.
4. Ein Ersatzunterricht in der Form einer systematischen Sittenlehre wird fast allgemein abgelehnt. Eine „Welt- oder Lebenskunde“, wie sie Gansberg vorschlägt, gibt nichts wesentlich andres als was heute schon im Deutschen und Geschichtsunterricht geleistet wird oder werden sollte. Daß daneben auch Buddha und Koran (2te Sure), Coopers letzter Mohikaner, Schopenhauers Aphorismen als Ersatz der Bibel vorgeschlagen werden, sei als Kuriosität vermerkt.

Unser Buch will verstanden sein im Zusammenhang mit der ganzen Bremer Bewegung. Und daraus ergibt sich, wenn man noch die Verhandlungen des

letzten Lehrertages hinzunimmt, nach meinem Erachten, daß es im Interesse der Religion selbst nicht möglich ist, heute von allen Volkschullehrern zu verlangen, daß sie Religionsunterricht erteilen. „Nötigt der Jugend keinen Gottesglauben auf, wenn Ihr ihn selbst verloren habt: sonst zerstört ihr ihren Glauben an die Menschheit", sagt Gansberg mit Recht. Durch die Entscheidung des Bremer Senats, daß der Religionsunterricht zwar beibehalten werden solle, aber die Lehrbücher und Lehrpläne im Sinne einer völligen Befreiung von jeder dogmatischen Belehrung einer gründlichen Revision zu unterziehen seien, ist der Schulstreit dort einstweilen beigelegt. Einstweilen: denn jeder Kundige sieht, daß jene Forderung eine Aufgabe enthält, die ohne Rest nicht lösbar ist. Aber wir wollen hoffen, daß von Bremen endlich einmal ein wirksamer Anstoß zu einer gründlichen Reform des Religionsunterrichts ausgehe, die freilich dringend nötig ist. Wie ernst man dort auch jetzt weiterarbeitet, zeigt die schöne Schrift von Burggraf, dem Verfasser der Schillerpredigten: Was nun? Aus der kirchlichen Bewegung und wider den kirchlichen Radikalismus in Bremen. Gießen 1906.

Halle a. S. M. Consbruch.

Engel, Eduard, Geschichte der deutschen Literatur von den Anfängen bis in die Gegenwart. 2 Bde. Leipzig, Wien 1906. Freytag u. F. Tempsky. X u. 1189 S. Lex.-8°. geb. 12 M.

Die neuen preußischen Lehrpläne — und die anderen deutschen Staaten gehen ähnliche Wege — schreiben nicht mehr den Unterricht in eigentlicher Literaturgeschichte vor. Sie betonen als die Hauptsache die Lektüre von ganzen Werken oder von Proben aus Werken, deren Kenntnis eine Pflicht literarischer Bildung ist. Daneben wünschen sie, um die Einzelkenntnisse zu sammeln und zu vertiefen, literaturgeschichtliche Ausblicke, Verknüpfungen, Übersichten und Zusammenfassungen. Eigentliche Literaturgeschichte wird nicht erwähnt. Und das ist gut so. Denn es war doch nichts Gesundes, wenn in früheren Zeiten den Hauptbestandteil des deutschen Unterrichts in den oberen Klassen Literaturgeschichte bildete, die ex cathedra in wohl abgerundetem, zusammenhängendem und meist hochgegriffenem Vortrage den Schülern als unfehlbare Weisheit verkündet wurde und ihnen fertige Urteile übermittelte, ohne daß auch nur eine Anregung geboten wurde, an den Quellen selbst zu schöpfen, selbst zu genießen und selbst zu urteilen nach dem Maße jugendlicher Denkkraft. Es ist und bleibt doch die Hauptaufgabe der Schule, anzuregen, nicht bloß für den Augenblick, sondern für das Leben. Das ganze Reifezeugnis sollte von den Schülern, wenn sie richtig angeleitet sind, im Grunde als ein Zeugnis der Unreife aufgefaßt werden, als ein Antrieb, das Stückwissen und die Stückbildung, die die Schule nur zu bieten vermag, in sokratischer Selbsterkenntnis im Leben zu vertiefen, zu vervollständigen und abzurunden. Denn lebhaftes Interesse für alles Gute, Wahre und Schöne ist die Grundlage echter Bildung, die unversiegliche Quelle unseres inneren Lebens; wer bestrebt ist, diese Quellen immer lebendig zu erhalten, der wird nicht alt, auch wenn seine Haare bleichen im Laufe der unaufhaltsamen Zeit. Die Kunst des Unterrichtes besteht nun darin, diese Quellen schon zeitig zu öffnen, vor

allem besteht darin die Kunst des deutschen Unterrichts. Ihm aber sind nur wenige Stunden beschieden im Arbeitsplane der Schule — drei von den 30 verbindlichen Wochenstunden. — Das ist sehr wenig für den, der seine Kunst nicht versteht; für denjenigen, der hauszuhalten weiß, d. h. sich gewissenhaft vorzubereiten, gründlich zu studieren und kräftig anzuregen versteht, sind diese Stunden, auch wenn er mehr Zeit zur Verfügung haben möchte, doch eine reiche Gelegenheit, auf die Jugend zu wirken, zu wirken auch auf die häusliche Beschäftigung, die für deutsche Literatur und für die Muttersprache gar nicht genug in Anspruch genommen werden kann, zumal gerade hier der Bewegungsfreiheit und Selbsttätigkeit der Schüler die weitesten Grenzen gesteckt sind. Der Deutschlehrer wird deshalb auch in erster Linie berufen sein gute Bücher, die die Schultätigkeit ergänzen und die kein geringer Teil häuslichen Glückes sind, der Jugend zu empfehlen.

Solch ein gutes Buch ist Engels Literaturgeschichte. Seit langer Zeit habe ich kein Werk gelesen, das so im besten Sinne des Wortes ein Primanerbuch zu werden verdient. Engel sagt in seinem Buche: „Die hier vorliegende deutsche Literaturgeschichte wendet sich an die Nichtwissenden, und das sind, mit Ausnahme der Fachgelehrten, in höherem oder niederen Grade die meisten Leser. Ich habe kein Recht, bei der Mehrzahl derer, die eine Literaturgeschichte benutzen, eine genaue Kenntnis des gesamten Gegenstandes vorauszusetzen; für Leser mit solchem Wissen sind Literaturgeschichten überflüssig. Da diese aber nur für Gebildete geschrieben werden, so darf mit Recht die Kenntnis einiger klassischer Werke unserer Literatur vorausgesetzt werden. Wer weder Nibelungenlied noch die wichtigsten Dramen Lessings, Goethes und Schillers kennt, der tut wohl, erst diese zu lesen, ehe er nach geschichtlicher Belehrung über sie sucht. Aus diesem Grund unterbleiben schülerhafte Angaben des Inhalts von Dichtungen wie dem Nibelungenliede, Minna von Barnhelm und Nathan, dem Faust und der Jungfrau von Orleans“ (S. VII). Prächtig gesagt, besonders anwendbar im Sinne unserer Lehrpläne auf unser Primanerpublikum, auch was Nathan und Faust betrifft. Denn engherziger Anschauung zum Trotz möchten wir deshalb gerade solche Lektüre unsern Schülern wünschen, die sie mit Ekel und Verachtung erfüllt gegen die Art, wie Oberflächlichkeit religiöse Fragen behandelt und wie moderne Unzucht „Frühlings Erwachen“ auffaßt.

„Anregung und Wegweisung für den Leser zu eigenem Genuß“ will Engel geben; er will dasselbe tun, was die preußischen Lehrpläne für den deutschen Unterricht wünschen; und weil er es tut mit einem Idealismus, der von frischer Jugendlichkeit erfüllt ist, trotzdem Engel kein Jüngling mehr ist, so ist auch deshalb sein Buch ein Primanerbuch. Denn Engel kann sich in unserer vielfach so erschrecklich altklugen Zeit noch freuen mit ungebrochener Unmittelbarkeit, mit Liebe und Begeisterung, freuen an unseren Klassikern: dem ersten Bande dient Lessings Bildnis, dem zweiten das Denkmal Goethes und Schillers als Eingangsschmuck — das ist bezeichnend für den Geist des Ganzen, von dem Engel sagt: Ich schäme mich meiner Begeisterung auch gar nicht, sondern halte es mit Goethes Worten an Schiller: „Mir kommt immer vor, wenn man von Schriften wie von Handlungen nicht mit einer liebevollen Teilnahme, nicht mit einem gewissen

parteiischen Enthusiasmus spricht, so bleibt so wenig daran, daß es der Rede gar nicht wert ist“ (S. VIII). Diese frische Begeisterung überträgt sich auch auf Engels Vaterlandsliebe, die fern von allem Hurrapatriotismus Heimatswerte mit besonderem Nachdruck einschätzt; so wenn er die zünftige Literaturgeschichte (S. 744) ermahnt sich darauf zu besinnen, daß die Vaterlandsdichtung so gut wie jede andere zur großen Literatur gehöre und daß sie in diesem Sinne auch Theodor Körner den Unsterblichen zuzugesellen habe, von dem er die schönen Worte spricht: „Eines aber ist sicher: keine andere Literatur hat einen Vaterlandsänger aufzuweisen wie unsern Theodor Körner, und besäße ihn ein anderes Volk, es würde ihn unter die ewigen Zierden seiner Literatur einreihen.“ Derselbe Geist warmer Heimatsliebe durchzieht das ganze Buch bis zu seinen Anfängen: man lese nur (S. 26), mit welch vaterländischem Stolze Engel die gotische Bibelübersetzung wertet, und man wird zustimmen, daß er altes wie neues Heimatsgold mit gleicher Liebe einzuschätzen weiß.

Auch aus anderen Gründen dürfte das Buch für unsere Primaner sich ganz besonders eignen: das Urteil Engels beruht auf scharfem Blick und ist gleichwohl fast immer mit Wohlwollen vereint; Lob ist ihm lieber als Tadel; Autoritätsglauben kennt er nicht; er prüft unbefangen und läßt manchem Recht widerfahren, dem die zünftige Literaturgeschichte Unrecht getan. Man lese das Urteil über Josef von Zedlitz, über Geibel und Heyses Lyrik und man wird sagen, daß er Geibels Worten gefolgt ist:

Drum seid mir endlich unbefangne Richter,
Und wägt ihr mich, so wägt den ganzen Dichter.

Nur wo Engel in die neueste Zeit eintritt, kann er sich persönlicher Antipathien nicht ganz enthalten; so könnte sein Urteil über R. M. Meyer den ganzen Schriftsteller einschätzen, der doch unstreitig große Verdienste hat; wer Geschichte der Gegenwart schreibt, ist eben selbst ein Teil seiner Zeit, die immer etwas Ähnlichkeit hat mit der Entwicklungsstufe, da Most, der sich absurd gebärdet, zu Wein wird.

Sonst vergißt Engel — und auch deshalb ist er der Jugend ein angemessener Berater — nie die Ehrerbietung vor den wahrhaft Schaffenden, auch vor den Kleineren nicht und er schreibt in der Überzeugung, daß der beste Literaturgeschichtsschreiber noch tief unter einem Dichter von mittlerem Grade steht und den verführerischen Reiz zur Überhebung des Urteils über bedeutende Leistung zu unterdrücken habe. Nehmen wir hinzu, daß er vielfach den Dichtern selbst mit kleinen, aber charakteristischen Proben und Belegstellen das Wort gibt und daß er stets reichlich Urteile, Briefstellen und andere Äußerungen von Zeitgenossen, besonders von zeitgenössischen Dichtern bringt, um an ihnen die Wirkung auf der Dichter eigene Zeit zu zeigen, — so werden wir zugeben, daß bescheidener, sorgsamer und unbefangener die Urteile nicht gut gefaßt werden konnten. Von Voreingenommenheit frei bleibt das Urteil Engels auch aus einem anderen Grunde: Schlagwörter machen auf ihn keinen Eindruck; er sucht die Verhältnisse und Dinge vielmehr immer in ihrer Tatsächlichkeit zu sehen und nicht durch die Brille von Vorurteilen und vorgefaßten Meinungen, zu denen Schlag-

wörter so leicht verführen. Dadurch wird er für die Jugend ein guter Erzieher zu selbständigem Denken. Was hat, um nur ein Beispiel zu nehmen, das Wort „Verfall“ schon für schiefe Urteile in bezug auf das 14. und 15. Jahrhundert veranlaßt! Wie anders stellen sich die Dinge, wenn wir die Entwicklung in diesen Jahrhunderten mit Engel als eine Zeit des Überganges ansehen, in welcher reiche Keime sich zu zukünftigem reichem Literaturleben bereits erschließen und entfalten, Keime, deren Kräfte dem Leben des Volkes ihr Dasein danken. Weil Engel irreführende Schlagworte zu meiden strebt, sind auch seine Kapitelüberschriften so treffend aus der Sache heraus gewählt. Nur einmal beim vierundzwanzigsten Buche finden wir in der Überschrift „in dem deutschen Dichterwald“ einen wenig charakteristischen Lückenbüßer. — Und schließlich kommt noch ein Grund von schwerwiegender Bedeutung hinzu, der das Engelsche Buch der Schule so empfehlenswert macht: Es ist der Stil des Buches. „Daß ich eine Geschichte der deutschen Literatur,“ so sagt Engel, „in möglichst reinem Deutsch zu schreiben unternahm, wird mir von den Verteidigern der Fremdwörter wohl nachgesehen werden. Ich glaube seit Jahren den Beweis der Tat geliefert zu haben, daß man sich auch über Kunstfragen mit verschwindend wenigen, jetzt noch unentbehrlichen Fremdwörtern verständlich ausdrücken kann.“ Wir möchten sagen: weit verständlicher. Wer jahrzehntelang deutsche Aufsätze von Primanern korrigiert und diese angehalten hat, stets nach rein deutschem Ausdruck zu trachten, wird die Erfahrung gemacht haben, daß diese „Kunst der Übersetzung von Fremdwörtern“ viel geistbildende Kraft und geistige Klärung in sich birgt und zu reinerem unmittelbarerem Genießen führt. So geht's auch mit Engels reinem Deutsch. Zu der Reinheit gesellt sich bei ihm noch etwas anderes. Er weiß stets auch für schönen Inhalt die entsprechende schöne Form zu finden und das einzelne zum Ganzen zu fügen, ohne daß die Fugen uns auffallen und aufhalten. Besonders bemerkbar ist diese Art von Engels Stilgeschick bei Anführung seiner Zitate, an denen das Buch so ungemein reich ist. Zitate wirken sehr leicht belastend, wenn sie nicht stilistisch eingearbeitet sind. Dieses Einarbeiten hat Engel meisterhaft verstanden; deshalb wirkt er nicht belastend, sondern belebend, auch gerade da, wo die Gefahr nahe läge, daß die Perioden etwas Klaffendes bekommen. — Also alles in allem ein treffliches Schulbuch! Die bisher aus Schulmännerkreisen hervorgegangenen Besprechungen sind sich einig in diesem Urteil, das um so höher einzuschätzen ist, da die Welt der Schule und besonders die Welt der Lehrer nicht immer fein säuberlich von Eduard Engel behandelt worden ist. Dafür muß er sich jetzt schon einige feurige Kohlen gefallen lassen. Und wenn er erst sieht, wie sein Buch in unseren Schulen freundliche Aufnahme findet, so wird er überzeugt sein, daß der Geist dort nicht ganz so ist, als dazumal, wo Engel noch im Flügelkleide in die Schule ging; er muß gestehen, daß er das Lehrergeschlecht von heute nicht in seinem ganzen Umfange kennt.

Auf den reichen Inhalt des Buches nun im einzelnen einzugehen, fehlt uns hier der Raum. Man braucht es nur aufzuschlagen, wo man will, überall ist es interessant zu lesen und reich an eigenartigem und selbständigem Urteil. An vielen Orten kommt einem der Gedanke: Was hier geschrieben steht, haben so und soviele sicherlich vor Engel auch schon heimlich gedacht oder dunkel

empfunden, aber nur nicht zu sagen gewagt, weil herkömmliche Urteile und Satzungen von Fachgrößen drohend im Hintergrunde standen. Dem Rezensenten ist es so gegangen bei den Kapiteln über den Minnesang und Wolframs Parzival, deren Lesung uns ganz besonders in die selbständige Anschauungswelt des Buches hineinzuführen geeignet ist. Und dann lese man die prächtigen Stücke über das Wesen der deutschen Literatur, über Luther, Lessing, Goethe und Schiller, und man wird sich überzeugen, daß sie ganze Bücher und Biographien uns ersetzen können. Daß die Neuzeit so ausführlich behandelt ist, dürfte kein Fehler des Buches sein, auch im Hinblick auf die Jugend nicht. Denn daß diese mit Scheuklappen einherwandert, ist doch nicht mehr angängig. Geben wir ihr keine Wegführung, so sucht sie sich diese selber und trifft es nicht selten damit recht schlecht, wenn sie extra muros scholae in die Hände leichtfertiger Berater fällt. Vertrauen wir sie nur getrost der Führung dieses Buches an. Der Hebung des deutschen Unterrichts, der Schätzung der Werke heimatlichen Denkens und Dichtens und vor allem dem geschichtlichen Sinne unserer Jugend wird es gute Dienste tun, besonders in einer Zeit, wo so viele in bezug auf unser geistiges Leben geschichtslos dahinleben, denen das Heute alles, das Gestern nichts ist, und denen deshalb das Morgen nicht viel Wertvolles zu bringen vermag.

Berlin. A. Matthias.

Kurze, F., Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation und der Religionskriege (1500—1648). Sammlung Göschen. Bd. 34. Leipzig 1904. 149 S. kl. 8°. 0,80 M.

Ein an tatsächlichen Angaben reiches, übersichtlich gegliedertes Büchlein. Das Zuständliche mußte zurücktreten; ob es nicht doch möglich gewesen wäre, trotz der gebotenen Knappheit, ein breiter angelegtes Eingangsbild zu zeichnen, in dem das Politische, das Sozial-Wirtschaftliche — Lage der Bauern, des Ritterstandes usw. —, das Religiöse — z. B. die religiösen Volksbewegungen — stärker zu ihrem Recht gekommen wären? ich würde ein solches Kulturbild, das die spätere Entwicklung zu einem Teile erklärt hätte, für wichtiger gehalten haben, als z. B. den Abschnitt über die außerdeutsche Geschichte im Mittelalter. Eine Würdigung der kulturellen Folgen des dreißigjährigen Krieges ist vermutlich dem Bändchen vorbehalten, das die Geschichte seit 1648 darstellen soll. Jedenfalls enthält das Büchlein viel; selbst über die Geschichtsquellen erfährt man etwas. Den Schluß bilden eine Übersicht der geschichtlichen Entwicklung der wichtigsten Reichsstände und eine Zeittafel.

Frankfurt a. M. F. Neubauer.

Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend. Herausgegeben von H. Vollmer. Bd. 15—18. Berlin. H. Paetel. 1,50—2 M.

Es liegt in der Natur des Gegenstandes, daß der 15. Band, der den siebenjährigen Krieg aus der Feder Hermann Meyers bringt, ein noch bunteres und reizvolleres Bild entrollt als der vorhergehende mit den beiden ersten schlesischen Kriegen. Nach dem allgemeinen Plane für die geschichtlichen Teile der Sammlung kommen auch hier Vertreter von Freund und Feind zu Worte, der

große König selbst wie seine Generale und Diplomaten, aber auch der schlichte Musketier. Zwei Kärtchen machen für den Leser den Atlas entbehrlich. So ist auch dies ein prächtiges Büchlein für jeden jungen Preußen. Unverständlich wird vielen S. 234 der Ausdruck Schlagschatz sein. S. 49 muß es champ, S. 140 statt Streitigkeiten wohl besser Feindseligkeiten, S. 249 Zeile 11 Leutmannsdorf heißen. Die Übersetzung Parteigänger S. 198 ist schwerlich zutreffend, malheur à S. 215 nicht wörtlich, sondern mit wehe! wiederzugeben.

Über See führen uns die drei letzten Bändchen. **Graf H. v. Königsmarck** schildert Japan und die Japaner in lebhafter Weise, die Vorzüge des sozusagen über Nacht groß gewordenen Volkes beredt preisend. Der Leser würde aber gerade wegen des frischen, persönlichen Tons, den der Reisende anschlägt, gern etwas über diesen selbst, die Zeit und Aufgabe seines Aufenthaltes im Lande der aufgehenden Sonne erfahren. Die erklärenden Anmerkungen könnten auch hier teilweise reichlicher sein und z. B. über Geisha, Ägide, Keramik belehren. Vielleicht ließe sich auch ein kurzer Abschnitt über die japanische Sprache anbringen, zum mindesten eine Erklärung der wichtigsten in Namen häufig wiederkehrenden Wörter. Der große letzte Krieg hat sich mit einem sehr kurzen Kapitel begnügen müssen. Statistische Angaben, wie sie S. 98 über die Textilindustrie bringt, sollte man in Schriften für die Jugend nie machen, ohne in irgend einer Weise zum Vergleiche die heimischen Verhältnisse heranzuziehen.

Erinnerungen und Bilder aus den Seeleben bietet **Reinh. v. Werner,** der um unsere Flotte so verdiente greise Admiral. Wenn auch unsere Jugend über den harten Seemannsdienst, die Schrecken des Meeres, den Charakter und Aberglauben unserer Teerjacken aus vielen andern Büchern sich belehren kann und wohl auch sonst vom Kampfe des Wales mit dem Schwertfisch, den tückischen Angriffen des Hais usw. gelesen hat, so gibt doch alledem die Persönlichkeit des Verfassers einen ganz besonderen Reiz, sowie die Sicherheit, daß hier nichts Erdachtes, sondern wirklich Erlebtes vorgetragen wird.

Nach Martinique endlich führt uns **Georg Wegener.** An das Entsetzen, mit welchem die gänzliche Vernichtung von St. Pierre mit seinen 30 000 Bewohnern am Himmelfahrtstage 1902 die ganze Welt erfüllte, werden sich allerdings wohl nur unsere älteren Schüler noch erinnern, aber alle werden doch den Gelehrten, der das Glück hatte, mit Sapper zusammen die Insel neun Monate nach dem schrecklichen Ereignis zu besuchen und selbst Zeuge eines Ausbruches des Mont Pelé zu sein, auf seiner Fahrt nach dem echt tropischen Eilande und zu den Orten der Verwüstung und des Grauens mit steter Anteilnahme begleiten.

Bensberg. G. Amsel.

Starke, H., Experimentelle Elektrizitätslehre mit besonderer Berücksichtigung der neueren Anschauungen und Ergebnisse. XIV u. 422 S. mit 275 in den Text gedruckten Abbildungen. Leipzig 1904. B. G. Teubner. gr. 8°. geb. 6 M.

Bucherer, A. H., Mathematische Einführung in die Elektronentheorie. 148 S. mit 14 Figuren im Text. Ebenda 1904. gr. 8°. geb. 3,20 M.

Das erste dieser beiden Bücher entspricht den Bedürfnissen der Lehrer der

Naturwissenschaften, die ohne großen Aufwand mathematischen Könnens in die moderne theoretische Elektrizitätslehre eingeführt zu werden wünschen. Die klare, präzise Darstellungsweise, die sich von derjenigen der gewöhnlichen Lehrbücher der Experimentalphysik durch die Beschränkung auf das Rein-Theoretische unterscheidet, mit ihnen aber doch die experimentelle Begründung der Theorie gemeinsam hat, ermöglichte es dem Verfasser, eine erstaunliche Fülle von Tatsachen zu bringen und die Elektrizitätslehre von den fundamentalen Gesetzen der Elektrostatik bis zu den neuesten Ergebnissen der Elektronentheorie in einem einheitlich geplanten und daher übersichtlichen Lehrgange mit vielem Geschick aufzubauen.

Das zweite Werkchen bildet gleichsam eine Fortsetzung und Ergänzung des eben besprochenen Buches. Es gibt unter beständiger Anlehnung an die experimentell bekannten Tatsachen eine klare Darstellung der mathematischen Grundlagen der Elektronentheorie. Auch demjenigen, der die vorzügliche Arbeit von H. A. Lorentz in der Enzyklopädie der mathematischen Wissenschaften Bd. V, II kennt, bringt die Bucherersche Arbeit manche neue Gesichtspunkte.

Münster. J. Norrenberg.

Perry, John, Drehkreisel. Volkstümlicher Vortrag, gehalten in einer Versammlung der „British Association“ in Leeds. Übersetzt von Prof. August Walzel in Brünn. Mit 58 Abbildungen im Text und einem Titelbild. Leipzig 1904. B. G. Teubner. VIII u. 125 S. Kl. 8°. In Leinwand geb. 2,80 M.

Es ist eine üble Sitte der Übersetzer, den Titel des Originals nicht mitzuteilen. Das Buch enthält nicht, wie der mißratene deutsche Titel einen flüchtigen Leser vermuten ließ, das Lebensbild eines „Prof. John Perry Drehkreisel“, sondern eine Übersetzung von: *Spinning Tops. The „Operatives' Lecture“ of the British Association Meeting at Leeds, 6th September, 1890. By Professor John Perry. London, Society for Promoting Christian Knowledge, 1890.* Wer ist John Perry? Professor der Mechanik und Mathematik am Royal College of Science South Kensington. Er ist aber noch viel mehr: ein prächtiger Engländer, begabt mit einem herzerquickenden Humor, ausgerüstet mit einem scharfen, klaren Verstand, der die Wirklichkeiten des Lebens richtig erfaßt, ein Mann, der weit in der Welt umhergekommen ist und mit allen Schichten seines Volkes Fühlung hat, der sich nicht scheut zum Wohle seines Vaterlandes vor Kaffee trinkenden und rauchenden Zuhörern in einer Music Hall Vorträge zu halten, ein frischer und kühner Vorkämpfer, der mit lachendem Munde seinen oft etwas steifen Landsleuten, die gar zu gern behaglich am Althergekommenen festhalten, frei und offen recht bittere Wahrheiten gesagt hat, um sie zu heilsamen Fortschritten anzutreiben, einer der hervorragendsten Führer Englands, der dort für die jetzt vollendete Umgestaltung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften siegreich gestritten hat, ein Gelehrter, der in Großbritannien etwa eine Rolle spielt, wie bei uns Felix Klein, Riedler oder Slaby. Solch eine frische und kräftige Persönlichkeit hält vor Laien keine lederne Vorlesung über die Bewegung eines Körpers um einen festen Punkt. Keine Spur von Differentialgleichungen und elliptischen Funktionen, nicht eine einzige Formel ist in seinem Buch zu finden.

Alle mathematischen symbolischen Erklärungen sind in die gewöhnliche Sprache umgesetzt. Statt trockener mathematischer Entwicklungen erhält man eine Reihe prächtiger Versuche, die zum Teil mit den einfachsten Mitteln ausgeführt und deren Ergebnisse durch physikalische Betrachtungen aneinander geknüpft sind. Das lustige Geplauder des kundigen Führers verkürzt uns angenehm die beschwerlichen Wege, die durch die dürren Wüsten der Theorie zu den erfrischenden Oasen der Versuche gehen. Die elementare Behandlung des Kreisels ist außerordentlich schwierig und ihre Darstellung in unseren Lehrbüchern trotz der trefflichen Arbeiten eines Max Koppe zumeist noch wenig befriedigend. Der Lehrer kann aus Perrys Behandlung des Gegenstandes sehr viel lernen, nicht nur wie diese Sonderaufgabe zu lösen ist, sondern auch wie man die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung umformen und darbieten muß, damit sie Ungelehrte genießen und verdauen können. Ein Mann von der Vielseitigkeit eines Perry verknüpft seine Ausführungen zur Sache mit mancherlei Zeitfragen, die ihn und seine Zuhörer lebhaft bewegen. Für den Übersetzer entstanden daraus Schwierigkeiten, die er aber nicht immer erkannt hat; denn sonst hätte er den deutschen Lesern, denen diese Dinge zumeist fremd sind, den Inhalt des Buches durch eine Reihe von Anmerkungen in seiner ganzen Tragweite erschlossen. Perry will seine Zuhörer nicht über den Kreisel belehren, wenn er sagt: *Educated observation of the commonest phenomena occurring in our every-day life is never wasted, and I often feel that if workmen, who are the persons most familiar with inorganic nature, could only observe and apply simple scientific laws to their observations, instead of a great discovery every century we should have a great discovery every year.* Bei solchen Worten horchten nicht nur die Zuhörer in Leeds auf, sondern die Industriellen in ganz England, die sich durch den amerikanischen und deutschen Wettbewerb bedrängt fühlten. Sie hörten hin und handelten, wie uns ein Blick auf Reynolds treffliches *Diagram illustrating the correlation of education in the city of Manchester* zeigt, das auf der Pariser Weltausstellung die goldene Medaille erhielt. Herr Prof. Walzel hat die recht schwierige Übersetzung mit Geschick ausgeführt; doch ist ihm die Übertragung der humorvollen Stellen nicht immer ganz geglückt. Die Widmung an William Thomson (Lord Kelvin) ist nicht übersetzt und die drollige Inhaltsangabe des Originals in das Pedantische übertragen. Hingegen verdient das Sach- und Namenregister, das der Übersetzer hinzugefügt hat, den Dank der Benutzer. Kein Lehrer der Physik sollte sich den Genuß versagen, dies kleine Buch zu lesen; er wird dann sicher nicht versäumen, es seinen Primanern als Privatlektüre warm zu empfehlen.

Grunewald b. Berlin. H. Hahn.

III. Sprechsaal.

Oberlehrer Voigt-Hannover schreibt:

Gegen das im 12. Hefte des V. Jahrganges dieser Monatschrift auf Seite 666/667 enthaltene Referat über meine Arbeiten habe ich folgendes zu erwidern: — 1. Es erweckt die falsche Vorstellung, als würfe ich entweder allen mir bekannten Schulbüchern oder speziell denen von Loew und Koehne Mangel an Wissenschaftlichkeit vor. — 2. Diese beiden Werke erfüllen m. E. nicht die Anforderungen, welche die Lehrpläne in bezug auf die Bestimmungsübungen stellen. Außerdem sind sie mir in der speziellen Botanik zu inhaltsarm. — 3. Das Referat enthält die falsche Behauptung, daß ich alle „Bücher mit eingehenden Beschreibungen" verwerfe. — 4. Der Schlußabsatz ist ein rein persönlicher Ausfall.

Dazu äußert sich Professor Dr. Höck-Perleberg:

Es tut mir leid, auf S. 666 f. des vorigen Jahrganges dieser Monatschrift Herrn Voigt verletzt zu haben. Sachlich gefällt mir sein Buch, wie ich sagte, wohl; doch vermag ich es nicht über andere schon vorhandene Bücher zu stellen. Die Bücher von Loew und Koehne waren nur als Beispiele guter vorhandener Bücher von mir genannt. Diese halte ich auch für brauchbarer als das Buch Voigts. Mein Angriff aber galt nur der Begleitschrift. Die auf S. 666 unter Anführungszeichen genannten Sätze scheinen mir nicht haltbar; denn obige und auch noch andere Bücher sind inhaltreich genug. Nur hierauf bezog sich auch der in der drittletzten Zeile der Besprechung gebrauchte, wohl etwas zu schroff gewählte Ausdruck, den ich bedauere, unpassend verwendet zu haben.

I. Abhandlungen.

Zwei Jahre Bewegungsfreiheit in der Prima des Elbinger Gymnasiums.*)

Vor zwei Jahren, gelegentlich der Reifeprüfung, plauderten wir, Herr Provinzialschulrat Professor Kahle und ich, auch über das Neueste auf dem Gebiet des Gymnasialunterrichts, über die „Bewegungsfreiheit", und so erfuhr ich, daß diese nicht, wie ich meinte, ein frommer Wunsch bleiben werde, sondern in unsrer Provinz, in Strasburg/Westpr. bereits zur Tat geworden sei und zwar mit Genehmigung und unter recht weitgehenden Zugeständnissen der obersten Unterrichtsbehörde. Der Plan des Strasburger Gymnasiums wurde erbeten und in unserm Kollegium beraten, aber von der Konferenz nicht angenommen. Zwar wurde die Anregung zu freierer, selbständigerer Tätigkeit der Primaner und ebenso die von dem Herrn Minister zugestandene freiere Handhabung der Prüfungsordnung mit Freude begrüßt, wir vermochten uns jedoch nicht den in Strasburg getroffenen Einrichtungen und ihrer Begründung anzuschließen. Wir konnten nicht anerkennen, daß in einem Zuviel der Schulstunden eine Belastung der Prima liegen solle, eher schon in einem Zuviel der Lehrgegenstände, auch nicht finden, daß eine Verminderung der Wochenstunden um zwei Latein- oder Mathematikstunden erhebliche Entlastung herbeiführen könne. Ebenso wenig Beifall fand die Teilung der Prima in zwei Abteilungen, die in Mathematik gesondert zu unterrichten sind, die eine mit vier mathematischen Stunden, die in der Mathematik über das Ziel hinausgeführt werden, von dem zweistündigen Unterricht in der lateinischen Grammatik befreit sein und in der Reifeprüfung eine Übersetzung aus dem Lateinischen liefern soll, und die andere mit zwei mathematischen Wochenstunden, die im wesentlichen auf dem Stande der mathematischen Kenntnisse von OII erhalten und nur noch in die Anfangsgründe der Stereometrie, Kombinatorik, Reihen- und Zinseszinsrechnung eingeführt werden soll. Ohne weiteres wurde zugegeben, daß die für Mathematik besonders veranlagten und interessierten Schüler, die in vier Stunden gesondert unterrichtet würden, zu trefflichen Leistungen geführt werden könnten; andrerseits aber sagten wir uns, daß mit der zweistündigen Mathematikklasse wenig Nutz bringendes anzufangen sei, daß die Kombinatorik für eine solche Klasse außer-

*) Wir gewähren hier einen interessanten Einblick in einen Versuch, der in derselben Provinz, in welcher wir die Strasburger Probe haben, gemacht wird. Es ist wohl kein Zufall, daß die Männer, die bei diesen Versuchen mit frischem Mute tätig sind, Freunde und Schüler des früheren Provinzialschulrats Karl Kruse sind, der heute noch als Geheimrat cum otii dignitate in Danzig lebt und der stets ein volles Maß von Bewegungsfreiheit für sich in Anspruch genommen hat, diese aber auch andern gern gönnte, sobald der richtige Mann an der richtigen Stelle saß. Mtth.

ordentlich schwierig erscheine, und daß vor allem der Unterricht in der Stereometrie Gefahr laufe oberflächlich und unwissenschaftlich zu werden. Auch erschien uns ein gemeinsamer Unterricht der Schüler im Lateinischen in der Art, daß die besseren Mathematiker nur von den zwei Grammatikstunden zu befreien seien, aber am Lektüreunterricht teil hätten, bedenklich; wir befürchteten, daß entweder die einen in der Lateinlektüre allmählich mit den andern nicht gleichen Schritt halten könnten und so trotz der verringerten Zahl der Lateinstunden belastet, oder daß die andern in ihrem Fortschreiten gehemmt würden. Folgerichtig wäre es, neben einer in allen mathematischen Stunden gesondert zu unterrichtenden mathematischen eine ebenso in allen lateinischen gesondert zu unterrichtende lateinische Selekta einzurichten. Aber auch wenn zu dieser Gabelung die Mittel und die Lehrkräfte da wären — das scheint zurzeit nicht der Fall zu sein —, bleibt noch die Frage offen, ob sie zweckmäßig ist. Mit dem Hinweis auf den späteren Beruf ist sie keinesfalls zu rechtfertigen; denn erfahrungsmäßig tritt öfters der Student der Mathematik zur Theologie über, der Abiturient, der Kaufmann werden wollte, wird Jurist oder Philologe, und da ist es leicht möglich, daß die vor Zeiten getroffene Wahl der einen oder der andern Prima nachträglich bereut wird. Eben dieses Muß der Wahl, dieser Zwang beim Übertritt aus der OII sich für den einen oder den andern Unterricht zu entscheiden führte uns hauptsächlich zur Ablehnung der Strasburger Einrichtung. Wir waren und sind überzeugt, daß unter unsern Schülern viele nicht geneigt oder nicht fähig sind die geforderte Wahl richtig zu treffen, daß diese zufrieden sind in jedem Fache das allgemein vorgeschriebene Maß zu erreichen, es zu erreichen unter dauernder Führung des Lehrers, ohne Verlangen nach selbständiger privater Tätigkeit, daß andere nur ungern auf die Erfüllung des ganzen Maßes der erhöhten Forderungen in Latein und in Mathematik verzichten würden, und zwar gerade die besten; sind doch heutzutage mit seltenen Ausnahmen die besten Lateiner und Griechen unter den Schülern auch die besten Mathematiker. Wir wollten keinem Primaner die Vorbereitung zur Universität, die Erziehung zu wissenschaftlichem Arbeiten, soweit sie von den heute geltenden Lehrplänen geboten wird, durch Minderung der Stundenzahl in den Hauptfächern, vor allem auch nicht durch Befreiung von dem nicht bloß für das Lateinische sehr notwendigen Unterricht in der lateinischen Grammatik schmälern; das Ziel des Gymnasiums sollte nicht verrückt, der Charakter seines Unterrichts nicht gestört werden.

Aus diesen Gründen beschlossen wir unsere Primaner zu selbständiger, aber durchaus freiwilliger Tätigkeit anzuregen und für diese eine wirksame Entlastung von Schularbeiten zu gewähren; wir waren überzeugt, daß in der Regel nur solche Schüler dieser Anregung folgen würden, die im allgemeinen Gutes leisteten. Die Art der Entlastung sollte von Fall zu Fall bestimmt werden; wir wollten die Schüler für einige Zeit von der Abgabe deutscher Aufsätze oder von schriftlichen mathematischen Arbeiten oder von andern häuslichen Arbeiten, wie von der Vorbereitung auf gewisse Schriftstellerlektüre, Auswendiglernen u. a. befreien oder sie für einen gewissen Zeitraum vom Besuch der Lehrstunden eines oder des andern der sogenannten Nebenfächer, wie Religion, Geschichte, Französisch entbinden, falls die bisherigen Leistungen darin befriedigten; wir wollten

ihnen schließlich auf ihren Wunsch ausnahmsweise einen schulfreien Tag gewähren.

Auf unsern Antrag ging von dem Königlichen Provinzial-Schulkollegium zu Danzig folgender Bescheid ein:

> „Der Herr Minister teilt uns durch Erlaß vom 20. Dezember v. J. U. II. Nr. 8307 mit, daß er von Euer Hochwohlgeboren Bericht über die freiere Gestaltung des Unterrichts in den oberen Klassen des Gymnasiums mit Befriedigung Kenntnis genommen habe, und erklärt sich mit folgenden dahin zielenden Maßnahmen einverstanden: 1. Dem Direktor und dem Lehrerkollegium des Gymnasiums in Elbing soll gestattet werden, Primaner, die zu freiwilliger Tätigkeit auf einem ihren Anlagen und Neigungen besonders naheliegenden Unterrichtsgebiete freie Zeit gewinnen möchten, von den regelmäßigen schriftlichen und mündlichen Hausarbeiten in angemessener Weise zu entlasten, um die Selbständigkeit dieser jungen Leute und die Freude an selbstgewählter Arbeit zu heben. 2. Dem Direktor und seinen mit ihm in der Prima des Elbinger Gymnasiums arbeitenden Amtsgenossen wird gestattet, strebsamen Schülern auf ihren Wunsch ausnahmsweise einen schulfreien Tag zu gewähren, an welchem diese sich ihren Lieblingsstudien ungehindert widmen können.
>
> Der weiteren vorgeschlagenen zeitweiligen Befreiung einzelner Schüler vom Besuche der Lehrstunden in Religion, Geschichte und Französisch hat der Herr Minister seine Billigung einstweilen versagt, weil eine solche Befreiung mit den bestehenden Bestimmungen sich nicht gut vereinbaren lasse, doch stehe schon jetzt nichts im Wege, die strebsamen und tüchtigen Schüler von einzelnen Unterrichtsstunden, die nur der Förderung der weniger tüchtigen Schüler dienen und sich mit Wiederholung elementarer Dinge beschäftigen, zu befreien, um ihnen auch so Muße zu freier Entfaltung ihrer Neigungen und Kräfte zu verschaffen.
>
> Danach wollen Euer Hochwohlgeboren im Einvernehmen mit den Lehrern der beiden Primen die erforderlichen Einrichtungen treffen und über die gemachten Erfahrungen zum 1. Februar 1907 berichten."

Nach dieser Verfügung und nach den oben entwickelten Grundsätzen ist in den Jahren 1905 und 1906 verfahren worden. Sämtliche Primaner wurden gefragt, ob und welche Studien und sonstige Beschäftigungen sie in ihren Mußestunden trieben; wir fanden Musik, Experimentalphysik, Geschichte, Kunstgeschichte, deutsche Literatur, französische Literatur, Sprachwissenschaft u. a. Wo Musik getrieben wurde oder, wie z. B. bei der Experimentalphysik, eine Beschäftigung gewählt war, die von der Schule aus kaum wirksam geleitet oder unterstützt werden konnte, haben wir uns darauf beschränkt, den Wert außerhalb der Pflichtarbeit liegender, also selbständiger, freigewählter Tätigkeit darzulegen und die Pflege edler Muße zu empfehlen, auch den Musik treibenden Schülern Gelegenheit gegeben Proben ihres Könnens abzulegen. Den andern Schülern

haben wir, fußend auf jenen Mitteilungen über ihre private Tätigkeit oder auf ihren Wünschen für eine solche und, wo es möglich war, unter Berücksichtigung des gewählten Lebensberufes Ratschläge erteilt, aber auf das gewissenhafteste daran festgehalten, daß in keinem Falle irgend ein Druck oder Zwang ausgeübt wurde. So ist — mit stillem Bedauern — selbst bei solchen Schülern verfahren worden, die leistungsfähig waren und auch für ein gewisses Gebiet Interesse zeigten, aber sich scheuten das in privater Tätigkeit Gewonnene zusammenzufassen oder darzubieten oder trotz aller unsrer Versicherungen vielleicht einen Zuwachs von Arbeit fürchteten. Denn anfangs schienen die Schüler unsrer Erklärung, daß sie zugunsten ihrer freigewählten Tätigkeit von Schularbeiten entlastet werden sollten, nicht ohne Mißtrauen gegenüberzustehen; sie schienen nicht recht glauben zu können, daß die Schule auf einen Teil der ihr zukommenden häuslichen Arbeitszeit verzichten werde. Doch hat sich dieses Mißtrauen schon im ersten Jahre völlig verloren. Beweis dafür ist folgender Vorfall. Im zweiten Jahre erbat ein Schüler, der für eine ernstere private Tätigkeit nicht zu gewinnen war, plötzlich, als die Befreiung von Schulpflichten recht sinnfällig wurde, die sofortige Gewährung solches Dispenses und stellte für die Zukunft irgend welche private Studien in Aussicht, natürlich wurde er nur ausgelacht — von den Mitschülern. Im Laufe der Zeit haben die beteiligten Schüler die Überzeugung gewonnen, daß ihnen die Schule nicht neue Arbeit auflegte, nicht ihre Freiheit einschränkte, auch nicht die freigewählte Tätigkeit durch Kritik verleidete.*)

Im allgemeinen waren es, wie wir erwartet hatten, fast ausschließlich die besten und zuverlässigsten Schüler, bei denen wir private Studien oder Neigung zu solchen vorfanden. Bei Schülern, die es für ihre Schulpflichten augenscheinlich an Fleiß und Interesse fehlen ließen oder nur dürftige Leistungen aufwiesen, haben wir es abgelehnt, von seiten der Schule die private Arbeit irgendwie zu beeinflussen. In einem anfangs zweifelhaften Falle hat die Art des von dem Schüler in privater Tätigkeit Gelieferten und der freiwillige, stille Verzicht auf deren Fortsetzung uns den Beweis geliefert, wie sehr wir mit unsern Grundsätzen maßvollster Einwirkung auf die Schüler und strengster Fernhaltung jedes Druckes recht hatten. Nur in einem Falle sind wir von unserm Grundsatze abgewichen; wir haben unter Vergünstigungen, wie wir sie andern gewährten, einem Primaner, der zwar wohl veranlagt ist, aber in der ganzen Art seines Wesens und Strebens mancherlei Bedenken erregt, einmal Gelegenheit gegeben einen besonders von ihm geschätzten Dramatiker zu studieren und über diesen eine größere schriftliche Arbeit bei freier Wahl des Themas zu verfassen; wir werden einen solchen Versuch nicht wiederholen.

Die von uns gemachten Erfahrungen sind durchaus ermutigend. Die Schüler haben mit vielem Eifer und meist mit recht befriedigendem, zum Teil sehr anerkennenswertem Erfolge gearbeitet. Dabei haben sie bei ihrer privaten Tätigkeit Freude gehabt, so daß sie diese mit einer oben angedeuteten Ausnahme auch im zweiten Jahre gern von neuem wieder aufnahmen, teils nach ihren, teils nach unseren Vorschlägen. Sie fühlten sich durch das Bewußtsein freier, selbständiger und dabei wohlgelungener Arbeit gehoben; die gelegentlich in der Klasse gespendete Anerkennung der Arbeit machte sichtlich auch auf die andern Schüler

*) Das ist bezeichnend! In solchem Rufe stehen wir bei den Schülern! Mtth.

Eindruck. Im Laufe des ersten Sommer-Vierteljahres wurden die Arbeiten begonnen und meistens bis Mitte oder Ende des ersten Winter-Vierteljahrs zum Abschluß gebracht. Die schriftlichen Arbeiten sind natürlich von den Fachlehrern korrigiert, beurteilt und besprochen worden. Manche Schüler haben Befreiungen von Schularbeiten oder andere Vergünstigungen überhaupt nicht gewünscht, andern sind ein bis zwei Aufsätze oder schriftliche mathematische Hausarbeiten erlassen worden; einer wurde für einige Zeit von der Vorbereitung für griechische und lateinische Lektüre befreit. Für die Reinschriften ihrer Arbeiten erbaten und erhielten einige einen schulfreien Tag, wohlgemerkt einen einzigen Tag im Schuljahr. Irgend welche Belastungen oder sonstige Übelstände, z. B. Rückgang der Schulleistungen, sind nicht vorgekommen.

Im Jahre 1905 haben von 16 (im Winter 12) Oberprimanern der geteilten Prima 5 eine von der Schule geförderte private Tätigkeit geübt. V., jetzt Studierender der Landwirtschaft, hat Studien über landwirtschaftliche Chemie getrieben und eine Arbeit „über die Stickstoffernährung der Leguminosen auf Grund der Hellriegelschen Ergebnisse“ geschrieben. C., jetzt Student der Philologie, las die erste Hälfte des griechischen Lesebuchs von v. Wilamowitz-Moellendorff I, erstattete eingehenden mündlichen Bericht über diese Lektüre und übersetzte schriftlich Thuc. I, 128—134 in das Lateinische. M., jetzt Student der Geschichte, las E. Meyers griechische Geschichte und lieferte eine schriftliche Arbeit über das Thema: „Welchen Einfluß hat Themistokles auf die Entwicklung der attischen Demokratie ausgeübt?“ v. M., jetzt Student der Rechtswissenschaft, studierte Friedjung, Kampf um die Vorherrschaft in Deutschland und bearbeitete schriftlich das Thema: „Inwieweit war Benedeks Unglück eine Folge der Ereignisse?“ Sch., jetzt gleichfalls Studierender der Rechte, las *d'Hérisson, journal d'un officier d'ordonnance* und berichtete schriftlich darüber teils in deutscher, teils in französischer Sprache.

Im Jahre 1905 waren von 20 (im Winter 19) Unterprimanern 5 privatim tätig, im Jahre 1906 von 19 (im Winter 18) Oberprimanern 4 und von 13 (12) Unterprimanern 2. Die Zahlen bedeuten keine Abnahme der Beteiligung, sondern haben ihren Grund in der weniger günstigen Zusammensetzung der Klasse. Im Jahre 1905 las der Unterprimaner M., der Philologie zu studieren beabsichtigt, das erste Buch der Fasti Ovids und gab einen schriftlichen Bericht darüber in lateinischer Sprache, derselbe übersetzte 1906 als Oberprimaner aus dem Lesebuch von v. Wilamowitz-Moellendorff II, S. 294—300 „Aus der Ethik des Aristoteles“ ins Deutsche und einen Abschnitt auch ins Lateinische. 1905 gab K., der gleichfalls Philologie studieren will, eine Arbeit ab „über die Kunst des Skopas (nach der Kunstgeschichte von Zimmermann und den Baumeisterschen Denkmälern)“; derselbe lieferte 1906 als Oberprimaner nach dem Studium des Friedjungschen Werkes einen Aufsatz über „die Schlacht von Königgrätz bis zum Eingreifen des Kronprinzen“. 1905 las der Unterprimaner Sch., der Philologe werden will, Sall. bell. Jug. c. 1—50 und erstattete einen schriftlichen lateinischen Bericht; derselbe las 1906 in OI einen großen Teil von Bieses griechischen Lyrikern, gab eine schriftliche Präparation und einen eingehenden mündlichen Bericht. Der Unterprimaner R., der Militär werden will, hat 1905 Lamartine Mort de Louis XVI. durchgearbeitet und eine ausführliche schriftliche, teils deutsche, teils französische Inhaltsangabe gemacht; 1906

hat er als Oberprimaner eine mathematische Arbeit abgegeben über „die Newton-Simpsonsche Regel (nach Mehler § 222) und ihre Anwendung auf die Formeln der §§ 223—229, so weit sie sich auf den Rauminhalt der Körper beziehen". 1905 lieferte der Unterprimaner W. eine schriftliche Arbeit „über die preußische Kriegführung 1864 nach Friedjung und Sybel", 1906 der Unterprimaner H. eine sehr eingehende Arbeit über Grillparzers goldenes Vlies „Gedangengang und Charakteristik der Hauptpersonen" und der Unterprimaner M. über „Hebbels dramatische Kunst".

Im ganzen sind es 1905 zehn, 1906 sechs Schüler gewesen, die am Elbinger Gymnasium „Bewegungsfreiheit" in unserm Sinne genossen haben, ohne daß sie oder die andern, die unsrer Anregung nicht folgen konnten oder wollten, irgend einen Zwang erfuhren, und ohne daß für die Gesamtheit oder gewisse Gruppen der Schüler Betrieb und Ziel des Unterrichts, die kaum erst durch die neuesten Lehrpläne geregelt sind, schon wieder geändert wurden. So haben wir vermieden erneute Unruhe da hineinzubringen, wo nach den vielen Erschütterungen der letzten Jahrzehnte eine nicht zu kurze Ruhe, ein ungestörtes, gleichmäßiges Arbeiten, ein Sammeln von Erfahrungen und Erfolgen uns vorläufig am meisten angebracht erscheint.

Elbing. Arthur Gronau.

Zur Studienfreiheit in den oberen Gymnasialklassen.

Die Frage der freieren Gestaltung des Unterrichts in den Oberklassen unserer höheren Schulen gehört wohl zu jenen, die, einmal aufgeworfen, nicht wieder zum Schweigen gebracht werden können, ohne irgend eine Art der Erledigung gefunden zu haben. So weitgehend sind die Erwartungen, welche in unserer reformatorisch bewegten Zeit sich an sie knüpfen, und so zahlreich die Vorschläge, welche bereits gemacht sind für die Befriedigung des kaum noch bezweifelten Bedürfnisses. Man darf es wohl als eine Tatsache bezeichnen, daß die verbindlichen Forderungen der Schule und die üblichen Ansprüche an den Umfang präsenter Kenntnisse die Kräfte der Schüler in den oberen Klassen zu stark binden, als daß sie zu deren selbständiger und damit freierer Entfaltung schon in der Schule recht gelangen könnten. Dieser Zustand, der besonders auch Universitätslehrern Anlaß zu Klagen gegeben hat über sinkende Befähigung der Studierenden zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit*), wird einerseits als eine Hemmung empfunden für die Entfaltung individueller Gaben, andererseits als ein Druck, welchem eine laute Kritik die schlimmsten Auswirkungen nachsagt für das Gemütsleben und die Charakterentwicklung unserer Schüler. Es ist dem gegenüber ganz nutzlos sich darauf zu berufen, daß vor 50 Jahren dieser Druck ungleich weniger empfunden wurde, obschon — an tüchtigen Schulen jedenfalls mit anspruchsvollen Lehrern, wie sie heut die Regel bilden mögen — das Maß der Forderungen an den Hausfleiß der Schüler wesentlich größer war als heute. Der normierende Stundenplan der Gymnasial-

*) Z. B. Friedr. Paulsen in dieser Monatschrift 1905, S. 66 u. 70.

prima war vor 1882 genau derselbe wie jetzt, nur daß das Lateinische eine Wochenstunde mehr, das Französische eine weniger hatte. Und nun bedenke man: wöchentliche Skripta im Lateinischen und Griechischen, 14tägige im Französischen, alles etwa zur Hälfte Hausarbeiten und im Lateinischen wenigstens recht schwierige, mathematische Aufgaben wie heut nebst Ausarbeitung von Studienheften statt gedruckter Lehrbücher, — dazu neben zahlreicheren deutschen Aufsätzen respektabelen Umfangs acht lateinische Aufsätze jährlich und zeitraubende Übungen in lateinischer Versifikation, und die Religions- und Geschichtslehrer ließen sich auch nicht lumpen, wenigstens auf der Berliner Anstalt, die ich im Auge habe, — und zu dem allen die dickleibigen Grammatiken und die schwerfälligen Hilfsmittel für die Autorenpräparation. Ich stelle diesen Zustand nicht als einen wünschenswerten hin; aber ich behaupte, daß ein Druck damals weit weniger empfunden wurde als heute: wir fanden noch Zeit zu reichlicher Beteiligung am wahlfreien Unterricht, nicht selten in mehreren Fächern zugleich (zu denen übrigens auch das Italienische und juristische Propädeutik gehörten), taten uns tüchtig um in der deutschen Literatur, mindestens in den Ferien, obschon diese bekanntlich dazumal auch von Schularbeiten nicht verschont waren, und leisteten schließlich noch eine umfängliche Valediktionsarbeit und einen nachdenklichen Lebenslauf. Wie war das möglich? Unter anderm deshalb, weil jeder wußte, er war auf seine eigene Kraft und Verantwortlichkeit angewiesen; er mußte sich eben selbst durcharbeiten, wenn er das Ziel erreichen wollte, zu dem kein Lehrer die Unfähigen und die Trägen — und deren waren dort allerdings nicht viele — mit List und Gewalt, durch Drillen und endlose Repetitionen hinzwang, — und man arbeitete sich durch, ohne Schaden zu nehmen an Seele und Leib, trotz Lorinser. Wir waren ja auch gute Turner und Schwimmer, manche saßen sogar leidlich zu Pferde, und viele wußten zierlich zu tanzen. Und daß ich's nicht vergesse, Frau Musika stand auch damals schon hoch in Ehren. In einem freilich hatten wir es bequemer als das gegenwärtige Geschlecht: es wurde ein mehreres an Gelehrsamkeit dem stillen Keimen und latenten Wirken überlassen, nicht so viel „präsentes" Wissen alltäglich, auch nicht bei der Reifeprüfung eingefordert, und sonderlich dem Inhalt des Gelesenen standen unsere Lehrer, unter denen eine stattliche Zahl namhafter Gelehrter war, zumeist, nun sagen wir „vertrauensseliger" gegenüber, als es heute üblich ist. Seitdem ist die Lehrkunst wesentlich fortgeschritten, aber auch wohl die Quälkunst; jedenfalls bei den Prüfungen*) wird hier des Guten leicht zu viel getan. In anderm aber haben doch Lehrpläne und Lehrverfahren die Jugend von heute auch in den Oberklassen trotz unverminderter Lehrstundenzahl erheblich entlastet. Und doch!

Es ist gut, an die härtere Großväterzeit gelegentlich zu erinnern; aber es wäre nicht ratsam, in unseren Maßnahmen uns durch solche Erinnerungen wesentlich beeinflussen zu lassen. Es ist eben anders geworden, gleichviel hier, wodurch. Wir können — es sei denn durch drakonische Mittel der Auslese — die alte Leistungsfähigkeit oder Widerstandskraft der Vielen nicht wiederherstellen, wenn auch zuzugeben ist, daß wir in dem einen oder andern Punkte mehr tun könnten,

*) „Nur eine Übersetzungsprobe!" Diese wohllautende Formel habe ich immer freudig gehört, auch wenn wir Lehrer gern mehr prästiert hätten. Prüfungen sind keine Revisionen, und die extemporierte Übersetzungsprobe läßt doch auch tief blicken.

um die Selbständigkeit tüchtiger Schüler mit besserem Erfolg zu entwickeln; z. B. im deutschen Unterricht (teilweise Freiwahl von Themen für Aufsätze, namentlich aber für die „frei gesprochenen Berichte", die nicht so engherzig dem Pensum entnommen*) werden sollten) und für die Autorenpräparation (der bei geeigneten Abschnitten das sog. Extemporieren noch weit umfänglicher zur Seite treten sollte). Wir müssen der Macht der Verhältnisse Rechnung tragen, und das tun wir auch.

Die Hüter unseres Erziehungs- und Bildungswesens, gleichviel ob beamtet oder nicht, möchten wenigstens die tüchtigsten Schüler aus der Masse herausheben und ihnen bei größerer Bewegungsfreiheit zu größerer Lernfreudigkeit und Selbständigkeit verhelfen. Die Mehrzahl der übrigen Interessenten und ihr Anhang will — nicht selten unter Anklagen gegen die Schule, welche das Maß der Besonnenheit und Gerechtigkeit weit überschreiten — vor allen Dingen den beklagten Druck beseitigen, ihre Söhne entlastet, nicht so ausschließlich von Schulpflichten beansprucht sehen in unserer freier gerichteten Zeit. Diesen verschiedenen Standpunkten entsprechen verschiedene Vorschläge zur Abhilfe des Schadens. Die einen rufen nach Eliteschulen für die vorzüglichen Schüler, deren genialere Anlage in unseren Bildungsstätten für Mittelmäßige verkümmere; andere möchten neben Selekten für Vorgeschrittene auch solche für Nachzügler haben, noch andere die jetzige Prima zu einer halbakademischen Zwischenstufe zwischen Schule und Universität mit ausgedehnter Wahlfreiheit der Lehrfächer umgestalten. Einzelne setzen mit kühner Entschlossenheit die Hausarbeit von nominell drei Stunden täglich auf deren zwei herab; die ganz Kühnen und Vorurteilsfreien verlangen Abschaffung der Reifeprüfung als des Ursprungs, wenn nicht aller, so doch vieler Übel; manche sind bei ebenso liebevoller Versenkung in vergangene Zeiten zu dem Wunsche gelangt, das jetzige Klassensystem durch das längst verwichene Fachsystem zu ersetzen, wenigstens in den alten Sprachen und der Mathematik und haben hierfür den Ausdruck „Mischsystem" geprägt. Daß man bei so guter Gelegenheit auch die Forderung erneut hat, den in Tertia und Untersekunda zugelassenen Ersatzunterricht für das Griechische im Sinne größerer Bewegungsfreiheit auf die Prima auszudehnen, d. h. also das Griechische wahlfrei zu machen, ist selbstverständlich. Mehr Wirklichkeitssinn als diese Forderungen — abenteuerlichere übergehe ich — verrät der Vorschlag einer Gruppenbildung, die am Gymnasium den Schülern der Oberklassen es frei lassen würde, je nach Begabung und Neigung entweder mehr der Mathematik, vielleicht auch den Naturwissenschaften, oder den alten Sprachen sich zuzuwenden.

Man sieht schon, es erscheint wieder einmal alles in jedem, das Ganze im einzelnen: die gesamte Schulreformfrage läßt sich hier aufrollen. Dabei ist die ursprüngliche Idee, welche meines Erinnnerns nur die größere Lernfreiheit der vorzüglichen Schüler im Auge hatte, bereits verschoben und erweitert worden. Es scheint sich kaum noch um Ausnahmemaßregeln für Ausnahmeschüler zu handeln, sondern schon um die Erwägung organisatorischer Maßregeln für eine umfänglicher gedachte Zahl der Schüler oder Schulen. In derartiger Gestalt ist unsere Frage, welche ihre offizielle Existenzbestätigung bereits in den diesjährigen

*) Das fordern ja auch die Lehrpläne keineswegs!

Märzverhandlungen des preußischen Landtags empfangen hatte, dem Vernehmen nach den bevorstehenden Direktorenversammlungen mehrerer Provinzen zur Beratung aufgegeben worden: man fragt, ob ein Bedürfnis vorhanden sei nach freierer Gestaltung der Studien in der Prima der höheren Schulen und wie ihm bejahendenfalls entsprochen werden könne.

Grund genug, zur Frage der Bewegungsfreiheit, sagen wir in den Oberklassen, Stellung zu nehmen. Das hat denn auch bereits die diesjährige Osterdienstagversammlung rheinischer Schulmänner getan, welcher Oskar Jäger in acht Thesen ungefähr ebensoviele Bedenken unterbreitete, die der Vertreter der Behörde, Geheimer Regierungsrat Dr. Buschmann, wesentlich zu mildern wußte durch seine Erläuterung des zur Erwägung stehenden Grundgedankens;*) dasselbe der deutsche „Gymnasialverein" in seiner Pfingstversammlung, bei welcher der Berliner Stadtschulrat Dr. Michaelis die Frage nach den bei freierer Gestaltung des Lehrplans der Oberklassen für das Gymnasium innezuhaltenden Grenzen so eingehend beantwortet hat, daß der Geheime Hofrat Dr. Uhlig in seinem Bericht darüber (Das humanistische Gymnasium 1906 Heft 4, S. 165) rühmen konnte, es seien hier einmal in ganz uneingeschränkter Weise alle Möglichkeiten der freieren Lehrplangestaltung für das Gymnasium durchgedacht.

Vielleicht bleibt doch noch eine erwägenswert, deren Erwähnung ich bisher nirgends begegnet bin. Zwar daß diese Möglichkeit sehr nahe liegt und doch nicht angeregt worden ist, macht mich von vornherein etwas stutzig; aber die Aktualität unserer Frage rät doch zur Aussprache. Ich beschränke diese auf das Gymnasium; die Realanstalten scheinen von der ganzen Frage zunächst weniger berührt zu werden.

Von allen Vorschlägen, die zugunsten größerer Bewegungsfreiheit der oberen Klassen in ihren Studien gemacht sind, hat zurzeit wohl jener die besten Aussichten, welcher die Bildung von Schülergruppen befürwortet, einer mathematisch-naturwissenschaftlichen, der die Ziele ihrer Vorzugsfächer erhöht werden sollen gegen Ermäßigung der Forderungen mindestens im Lateinischen, und einer altsprachlichen Gruppe, der ihre Vorzugsaufgabe erhöht oder doch vertieft werden soll gegen Ermäßigung in der Mathematik. Man macht ja schon Versuche damit. Freilich, wenn diese in der Art erfolgen, daß durch die Aufteilung der Prima in jene beiden Gruppen jeder schlichte Durchschnittsjüngling sich für den Status des Über- oder Untergymnasiasten zu entscheiden hat, so scheint allerdings das Prinzip des gegenwärtigen Lehrplans in Frage gestellt zu werden. Gewährt man dagegen auch dem Normalprimaner seinen Unterschlupf, so wird die Organisation wieder komplizierter, vielleicht auch kostspielig; es tun sich da mancherlei Möglichkeiten auf, die hier nicht zu verfolgen sind. Ich nehme an, es wird dafür gesorgt werden können, daß auch in der Mathematik (in den Naturwissenschaften und in den alten Sprachen ist das ja leichter) die überschüssigen guten Werke des Unterprimaners diesem in Oberprima nicht abermals als pflichtmäßige abverlangt werden. Auch das will ich nicht geltend machen, daß ein all-

*) Es beziehe sich die freiere Gestaltung zunächst nicht sowohl auf die Lehrpläne als auf die Lehraufgaben, sodann auch auf die Stundenverteilung in einzelnen Fächern; endlich solle sie auch der einseitigeren Begabung einzelner Schüler Rechnung tragen.

gemeineres Bedürfnis nach jener Verschiebung der Ziele und Forderungen zwischen besagten Gymnasialfächern angesichts des jetzigen Maßes der Gleichberechtigung der höheren Schularten, die doch den individuellen Neigungen der Schüler verschiedene Wege zu demselben Ziele eröffnet, eigentlich nicht mehr vorliegen sollte; man wird eben zu berücksichtigen haben, daß in kleineren Städten nur Eine höhere Schule, zumeist (leider!) ein Gymnasium, vorhanden ist und daß auch in größeren die zutreffende Wahl zwischen den Schularten nicht immer rechtzeitig getroffen werden kann. Wichtiger ist mir schon das Bedenken, ob überhaupt ein Bedürfnis dafür vorliegt, daß Schüler des Gymnasiums durch organisatorische Einrichtungen in schon bevorzugten Fächern über die jetzigen Lehrziele hinausgeführt werden, die doch in ihrer Gesamtheit das Gebiet allgemeiner Vorbildung für gelehrte Berufe zwar in ausgleichender Beschränkung, aber auch unter Wahrung des von den späteren Fachstudien geforderten Maßes der Vorkenntnisse vorsichtig*) abgrenzen. Wird dieses Maß nur voll erreicht, so werden die Universitätslehrer damit im ganzen wohl zufrieden sein, die ja nicht bloß über Defekte geklagt haben, sondern auch über Antizipationen. Hervorragend befähigten Schülern, die wirklich in einem Fach über das Schulziel ausnahmsweise hinausstreben, stehen dafür auch andere Wege offen, und die zu betreten, haben solche,

*) Wie vorsichtig, verraten z. B. die Erläuterungen zum Lehrplan der Gymnasien vom Jahre 1882, wo es S. 25e hieß: „Die wirkliche Aneignung des mathematischen Wissens und Könnens in dem Umfange, welcher als Lehraufgabe des Gymnasiums bezeichnet ist, reicht nach den ausdrücklichen Erklärungen kompetenter Fachmänner des technischen Gebietes auch zum Eintritte in die technischen Hochschulen aus. Dieser Umfang ist nicht zu verringern, er ist aber nicht auch durch Hineinziehen der sphärischen Trigonometrie oder der analytischen Geometrie oder gar der Differentialrechnung in den Schulunterricht zu erweitern.“ Heut liest man anders, auch in der Reifeprüfungsordnung. In einer bemerkenswerten Abhandlung der „Konservativen Monatsschrift“, Dezemberhft. 1906 über „die Notlage unserer Gymnasialjugend und einige Mittel zu ihrer Beseitigung“ sagt der sachkundige Verfasser S. 272 f., nachdem er bemerkt hat, daß die Gefahren quantitativer und qualitativer Überlastung ihm hier zurzeit besonders groß schienen, die Mathematik erfreue sich inmitten der schulpolitischen Kämpfe im Vergleich mit anderen Fächern eines gewissen Gottesfriedens, obschon doch die Erinnerung an diesen Unterricht bei den meisten früheren Schülern keine überwiegend freundliche sei. Wichtiger ist mir, daß sie, das Pensum der obersten Klassen angesehen, eine recht dürftige zu sein pflegt, worin denn auch der Schlüssel für das unmittelbar Folgende zu suchen sein dürfte: „Trotzdem aber hält sich die sonst so wenig zaghafte Kritik unseres Schulwesens von diesem Gebiete meist fern, und selbst die unternehmungslustigsten und entschlossensten unserer Schulreformer und pädagogischen Sezessionisten beweisen dem *noli turbare circulos meos* des Mathematikers einen gewissen Respekt und lassen ihn sein Werk auf seine Weise weitertreiben.“ Die Übertreibung der Forderungen nach Maßgabe der Fortschritte des eigenen Fachwissens und der eigenen Leistungsfähigkeit sei von dem altsprachlichen und — ein kurzer Traum — dem geschichtlichen Unterricht auf den mathematischen übergegangen, der gegenwärtig sichtlich darnach strebe, „die Leistungen höher und höher zu schrauben und allmählich die Grenzen zu verwischen, die lange Zeit Schul- und Universitätsmathematik voneinander trennten. Eine vergleichende Übersicht der mathematischen Abiturientenarbeiten zeigt deutlich, welche Steigerungen die Anforderungen dieses Schulfachs innerhalb einiger Jahrzehnte erfahren haben“. Ja, und doch fordert jetzt die Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte in den Tertien noch eine mathematische Wochenstunde mehr.

wenn sie nur im übrigen normal waren, auch heute noch Zeit gefunden, und nicht nur in den $10^1/_2$ Ferienwochen, die das Schuljahr glücklicherweise einschließt; ich weiß auch, daß die besonders in der Mathematik leicht durchführbare Wahl und Modifikation von Aufgaben ihrer Individualität in etwas Rechnung trägt. Des weiteren aber habe ich mehrfach wahrgenommen, daß jene hochbegabten Sonntagskinder sich dem durch die Erfahrung der Einsichtigen festbestimmten Cyklus allgemeiner Vorbildung ohne Prätension teils willig anbequemten, teils eifrig hingaben und, solchergestalt geschult, in ihrem Spezialfach demnächst, ich meine nicht erst in späteren Jahren, sondern schon auf der Hochschule und dann als angehende Juristen, Mediziner, Philologen, Mathematiker, Chemiker, Architekten oder als Offiziere auch noch in jüngster Zeit Hervorragendes geleistet haben. — Ihr also hattet keinen Schaden genommen in der „Bildungsstätte für Mittelmäßige", Sendlinge des Himmels dem mühseligen Kathedermann und dreimal gesegnete Tröster alles Kleinmuts! Auch Euch habe ich etwan seufzen hören — nicht alle zwar, doch den und jenen — über das Maß der Arbeit, aber nicht über deren Art; Ihr merktet trotz Eurer jungen Jahre, die manchen Graubart beschämen, und sagtet es auch, was Ihr Euren griechischen Autoren und sogar Eurer lateinischen Grammatik verdanktet für die Ausbildung Eurer geistigen Kräfte und Interessen. Seid fruchtbar und mehret Euch!

Indessen auch auf das soeben beregte Bedenken will ich kein entscheidendes Gewicht legen. Worauf ich aber angesichts der weitestreichenden Motivierung des Verlangens nach Bewegungsfreiheit (die Schulreformen macht in letzter Instanz doch das Publikum!) Gewicht legen muß, das ist dies: das auf dem Wege der komplementären Gruppenbildung den Schülern gewährte Maß der Studienfreiheit ist ein sehr bescheidenes, und der weite Kreis der Interessenten wird dadurch nicht zufrieden gestellt werden. Und doch wäre es gut, wenn wir den „Schuljammer des Publikums", um mit Paulsen (Sonntagsbeilage Nr. 26 der Vossischen Zeitung, 1906) zu reden, den wir zwar auch so nicht ganz stillen können, doch in etwas zu mildern vermöchten. Wie soll man sich das mit der Gruppenbildung eigentlich denken? Es wäre ein sehr liebenswürdiger Optimismus, anzunehmen, Müller wolle partout mehr Latein oder Griechisch, Schulze durchaus mehr Mathematik lernen, als ihnen der Lehrplan des Gymnasiums zubilligt, und beide verlangten deshalb Entlastung in dem Komplementärfach. Unverhältnismäßig häufiger als dieser Fall wird der andere sein: Müller möchte so herzlich gern weniger Mathematik lernen, und Schulzes ganzes Sehnen ist darauf gerichtet, der lateinischen Skripta ledig zu werden; für die Mathematik ist er zwar auch nicht gerade begeistert, empfindet auch kein unwiderstehliches Verlangen nach gesteigerten Dosen mathematischer Formeln und nach werwickelteren Aufgaben, — aber schließlich, alles wohl erwogen, denken beide immer noch dabei zu profitieren, wenn sie die dürftige Chance nutzen ,— wofern nicht gar die Organisation, wie wir oben sahen, sie zur Entscheidung drängt. Und was ein ganz Schlauer ist, der zieht auch wohl noch die Persönlichkeiten der Lehrer mit ihren erfahrungsmäßigen Ansprüchen in den Bereich seines Kalküls, — einen immerhin nicht ganz sicheren Faktor: „man kann nie wissen!" Schulze und Müller, wenn mit der ausgleichenden Mehrforderung wirklich Ernst gemacht wird, bereuen möglicherweise später ihre

Spekulation, und dann heißt es vielleicht: „Zu spät! Du rettest Dich, Freund, nicht mehr!“ Es ist eben eine üble Situation, vor die Wahl zwischen Skylla und Charybdis sich gestellt zu sehen. Ja, wenn das nicht beides so arge Strudel wären und wenn ein weniger gefährliches Strudelchen zur Wahl stände, das ließe sich hören!

Ich glaube, wir könnten den armen Schächern, die uns nun doch einmal treu bleiben und nicht kurzer Hand abzuschütteln sind, deren sogar mehrere zur Verfügung stellen. Und diese Möglichkeit möchte ich eben in die Debatte werfen. Will man größere Studienfreiheit gewähren, was läge wohl näher als Hindernisse wegzuräumen, welche eine lehrplanmäßig schon gegebene Studienfreiheit fühlbar einschränken — in dieser Welt der Wirklichkeiten, wo hart im Raume sich die Sachen stoßen? Wir haben am Gymnasium drei wahlfreie Fächer, die von den Schülern gar nicht entsprechend ausgenutzt werden und werden können; die Lehrpläne v. J. 1901 haben in diesem Betracht, nach engeren Erfahrungen zu urteilen, hemmend gewirkt. Auf diese Fächer gestatte ich mir zugunsten der Bewegungsfreiheit die Aufmerksamkeit der Leser zu lenken, aber, um nicht vollends eine Abhandlung zu verschulden — die Herren Kollegen wenigstens werden ohnehin genug zur Sache zu lesen bekommen —, nur in fünf Sätzen.

1. Zur Ermöglichung freierer Betätigung ihrer Gaben und Interessen bedürfen die Schüler der Oberklassen nach dem Maße ihrer jetzigen durchschnittlichen Leistungsfähigkeit der Entlastung von z. Z. verbindlicher Arbeit, ohne Mehrbelastung in andern verbindlichen Fächern. Diese Entlastung sollte vielmehr in erster Linie der Beschäftigung mit solchen Studien Raum schaffen, welche die Schule ihren Zöglingen schon jetzt anbietet und anempfiehlt in den wahlfreien Fächern.

Eine so gerichtete Bewegungsfreiheit würde nicht nur eine absolute Arbeitsentlastung und damit auch mehr Möglichkeit zu noch anderer freier Beschäftigung denjenigen Schülern gewähren, welche schon in der jetzigen Gebundenheit ihrer Kräfte wahlfreien Fächern sich zuwenden (bzw. zuwenden müssen), sondern die Möglichkeit zu solcher Betätigung auch andern verschaffen, die jetzt zwar Neigung dafür, aber keine Zeit und Kraft dazu übrig haben.

2. Die zu dem Ende unvermeidliche Beschränkung der Lehraufgaben und der an sich unerwünscht großen Lehrstundenzahl, welche die Eigenart des Gymnasiums nicht beeinträchtigen darf, scheint schlechthin möglich zu sein in der Mathematik, indem gewisse Gebiete*) derselben zwar dem Verständnis der zu entlastenden

---

*) In der Bezeichnung dieser Gebiete will ich den Kundigen nicht vorgreifen, vermeine aber, daß auch unsere Lehrpläne sie schon erkennen lassen, wenn sie S. 54 ebenso kurz wie unbestimmt sagen: „Der Koordinatenbegriff. Einige Grundlehren der Kegelschnitte,“ — auch statt von sphärischer Trigonometrie nur von Anwendung der Stereometrie auf die mathematische Erd- und Himmelskunde sprechen; und bezüglich des Umfangs der Kombinatorik lassen die Mathematiker ja schon mit sich reden (vgl. Michaelis a. g. O., S. 149). Auch was die Methodischen Bemerkungen S. 59, 8 sagen, würde nicht widersprechen, wenn nicht der Schlußsatz „neben der Sicherheit der Kenntnisse Gewandtheit in deren Anwendung“ erstrebt wissen wollte; nun, die soll ja auch den Vollmathematikern nicht be-

Schüler auch ferner erschlossen, aber gemeinhin nicht mehr bis zu selbständiger Bewältigung von Aufgaben angeeignet würden und auch sonst die Bearbeitung verwickelter und erkünstelter Aufgaben, deren Lösung auf besonderen Kunstgriffen beruht (vgl. Lehrpl. S. 58,5), ohne dem Verständnis und der allgemeinen Bildung wertvollen Besitz zu liefern, ihnen erspart würde. In Betracht ziehen kann man ferner wohl die französischen Sprechübungen, mit denen den Gymnasiasten, leider! nicht viel verloren gehen würde, wofern die dritte Wochenstunde ihnen ganz gewidmet werden und somit vom übrigen Unterricht leicht abgetrennt werden kann. Endlich mag auch das Lateinische wenigstens in Frage kommen, zwar nicht nach seinem „allgemeinen Lehrziel" (S. 23 der Lehrpl. v. J. 1901), aber in den ebenda als Mittel gedachten grammatischen Übungen, wenn erstens die betreffende Anstalt nach dem Urteil der Aufsichtsbehörde, und zweitens die zu entlastenden Schüler nach dem Urteil jedenfalls auch des Anstaltsleiters die Gewähr bieten, daß selbige in die Oberstufe mit sicheren grammatischen Kenntnissen eintreten, und wenn sie diese hier ohne besondere grammatische Schulübungen ausreichend sich zu erhalten wissen.

Ein Sonderunterricht für zu entlastende Schüler würde also nur in der Mathematik, und auch hier wohl nur teilweise, erforderlich werden.

3. Die vorstehend als möglich oder denkbar bezeichnete Entlastung von Schülern um 2 mathematische, 2 lateinische oder 1 französische Wochenstunde dürfte (unter Vorbehalt ganz ausnahmsweiser Berücksichtigung anderer Privatstudien hervorragender Schüler) im Sinne der ausgleichenden Gerechtigkeit, welche die mit gewichtigen Berechtigungen ausgestattete höhere Schule ihren Zöglingen auch hierbei schuldet, nur solchen gewährt werden, welche sich am wahlfreien Unterricht beteiligen, — so zwar, daß für je ein wahlfreies Fach nur eine jener Entlastungen zugestanden würde.

Als wahlfreie Fächer kämen in Betracht die bisherigen: das Englische (bzw. eine andere neuere Sprache), das Hebräische und das Zeichnen; hinzutreten dürfte nur noch zweistündige Unterweisung in naturwissenschaftlichen Sondergebieten oder Übungen. Die Teilnahme an anderen fakultativen Darbietungen der Schule könnte keinen Anspruch auf Entlastung begründen.

---

schränkt werden. Endlich ist doch auch anzumerken, daß die Reifeprüfungsordnung die Gebiete, denen die schriftlichen Aufgaben entnommen werden sollen, nicht bezeichnet, also hier große Freiheit läßt (§ 5, 2). — Ob auf die angedeutete Art den Gymnasiasten auch das Prinzip der Infinitesimalrechnung begreiflich gemacht und ihnen so der weltweite Ausblick auf die Königstraßen eröffnet werden könnte, welche die „Königin der Wissenschaften" (Dühring nannte sie höchst lästerlich einen „hohlen, nichtssagenden Spekulationskram" und „andressierte Kalkülroutine") sich zum Tempel der Erkenntnis gebaut hat, weiß ich nicht. Man vgl. hierüber Uhlig, Das humanistische Gymnasium 1906, Heft 6, S. 229, 1), wo ich auch lese: „Etwas Anderes [als die Beteiligung an den lehrplanmäßigen Stunden ganz oder teilw. zu erlassen] und Empfehlenswertes wäre es, wenn man dem mathem. Unterricht in dem für alle Schüler der obersten Gymnasialklassen geltenden Lehrplan etwas niedrigere Ziele steckte und in fakultativen Stunden die für das Fach besonders befähigten Schüler weiter förderte." Auch gut! Der Ausfall an Übung, so oder so, wird ja wohl aufgewogen werden, wenn es, wie man verheißt, durch bloße Änderungen im Lehrverfahren, ohne Aufwand von Zeit und Kraft gelingt, die Schüler „zur Gewohnheit des funktionalen Denkens zu erziehen".

4. Die für die Reifeprüfung erforderlichen Ausgleichungen zu bestimmen zwischen dem Ausfall an Prüfungsleistungen in verbindlichen Fächern und deren Ersatz durch Leistungen in wahlfreien, kann erheblichere Schwierigkeiten nicht bereiten.

5. Die vorstehend skizzierte Studienfreiheit wäre, wenn die Verhältnisse der Schule es gestatten oder gar empfehlen, zweckmäßiger den drei obersten Klassen als nur den beiden Primen zu gewähren. Übrigens dürfte kein grundsätzliches Hindernis obwalten, nach individuellem Erfordernis die Entlastung in verschiedenen Fächern auf verschiedener Stufe eintreten zn lassen. — —

Es ist wohl ersichtlich, daß eine in diesem Sinne ausgestaltete Studienfreiheit sich auf breiterer Grundlage bewegen würde als die oben gekennzeichnete Bildung von Gruppen verbindlicher Fächer mit ihrer ängstlich abgemessenen Kompensationsfähigkeit, und zwar ohne daß hier irgendwie mehr oder Wesentlicheres vom Inventar des Gymnasiums hingegeben würde als dort, — daß sie gleichermaßen auch den von außen an die Schule herantretenden Ansprüchen umfänglicher zu entsprechen vermöchte, — daß sie leichter organisierbar ist, — endlich, daß sie, durchgeführt, wertvolles Erfahrungsmaterial bieten würde für die Entscheidung naheliegender Fragen, mit denen man für die Diskussion weiterer Gymnasialreform sich schon jetzt vertraut machen muß. Dem Selektionsproblem freilich dient mein Vorschlag nur wenig; er hat es mehr auf die geistige Hygiene der Vielen abgesehen.

Darf ich noch ein paar Anmerkungen machen, um dem psychischen Druck der Einwände, die ich bei reger Phantasie auf mich eindringen sehe, nicht kläglich zu erliegen?

„Du willst also Mankos in Hauptfächern durch Nebenfächer, niedrigster Ordnung sogar (denn es sind wahlfreie), decken?“ Ja, das will ich und fühle dabei mein Gewissen ebenso rein wie meine Vernunft gesund; ich habe vor dieser Notteilung der Fächer mich stets nur mit Einschränkung verbeugt; siehe übrigens auch die Ausgleichungsbestimmung der Reifeprüfungsordnung für unser Reichsland. Überdies: lassen wir wirklich am Gymnasium in irgendeinem Punkte eine Minderung der lateinischen Aufgabe zu — und leicht kommt uns Gymnasialleuten das wahrlich nicht an —, so kann es uns ziemlich gleichgültig sein, wodurch sie „ausgeglichen“ wird. Ich schrecke nicht einmal vor dem Zeichnen zurück, obschon ich bereits die vernichtende Bemerkung höre: „So laß uns bei der Reifeprüfung doch auch eine Arie vorsingen, oder eine Fuge vorspielen!“ Ja, daran haben Leute, sogar Menschen, schon im Ernste gedacht. Ich allerdings nicht; ich habe mir nur einen gelegentlichen Ausspruch Mommsens gemerkt, der aus guter Quelle floß: die Inkonsequenz sei das einzige, was den Menschen erträglich mache. Immerhin hat auch das Zeichnen seine Meriten und für mehrere Berufsarten sogar unverächtliche. Überdies ist es nicht geraten, beim Einkauf sybillinischer Bücher ängstlich zu feilschen. Soll ich also noch gar wegen des Englischen und der Naturwissenschaft mich rechtfertigen, zu denen ich den Zugang erleichtert sehen möchte? Es ist wohl überflüssig. „Und ohne Englisch keine Reife!“ schrieb*) noch jüngst Professor

*) „Die Krisis in der Entwicklung des höheren Schulwesens“ in No 435 des „Tag“ vom 28. August 1906. Vgl. auch die Rede des Fürsten v. Hatzfeld in der Sitzung des Herrenhauses vom 31. März 1905.

D. Dr. Runze von der Berliner Universität, der es durchaus mit dem Gymnasium hält. Aber ich schreibe doch lieber den ganzen Satz aus, da er erwünschte Beihilfe leistet: „Auch der Gymnasiast mag das Stilistische seiner Lateinkunde sowie manches aus der griechischen und hebräischen Syntax erst auf der Universität erlernen; dafür etwas mehr beschreibende Naturkunde und Physik, vor allem mehr Zeichnen und ohne Englisch keine Reife!“ Auch Herm. Diels fordert in seiner Rektoratsrede vom 3. 11. 06, daß bei uns der Unterricht im Französischen und Englischen überall obligatorisch werde. Und von den Naturwissenschaften erkannte in der Sitzung des Herrenhauses vom 30. März 1906 Professor Dr. Hillebrand von der Universität Breslau, gleichfalls ein entschiedener Humanist, an, daß sie nicht ganz die Stellung, die sie verdienten, am Gymnasium einnehmen; vielleicht könne an der Mathematik etwas gespart werden, die manchem Schüler des Guten zu viel gebe*). Hierbei erinnere ich daran, daß nach einer Bemerkung in der Überschrift der allgemeinen Lehrpläne vom Jahre 1901 schon jetzt in den Klassen U II—O I eine zeitweilige Verschiebung der Stundenzahlen zwischen Mathematik und Naturwissenschaften zulässig ist!

„Aber etwas Gründliches kann bei diesem fakultativen Unterricht doch nicht herauskommen.“ Ein berechtigter Einwand. Indessen sollen denn unsere Jungen alles gründlich lernen? Verstehen wir Alten denn alles gründlich, wofür wir uns interessieren? Die Bildung ist nun doch einmal etwas Encyklopädisches, und Interesse ist Leben! Wir haben unser gegebenes Gründlichkeitsgebiet vorzugsweise in den alten Sprachen; hier können wir noch immer mehr in die Tiefe (nicht in die Breite!) gehen und den oberflächlichen Drill noch immer mehr abzustreifen suchen, selbst auf die Gefahr hin mit „präsenten Kenntnissen“ weniger paradieren zu können. Die Betonung der Eigenart einer Schulgattung suche ich nicht so in ihrer Einengung wie in der Vertiefung ihres Eigengebietes. Was das Englische betrifft, so kann der Gymnasiast in den drei Jahren davon ohne sonderliche Nöte so viel lernen, um demnächst einen Roman oder eine Fachschrift ziemlich mühelos zu lesen, und wenn er dann als Student unterweilen noch eine Konversationsstunde nimmt, was ihm auch sonst heilsam, so macht er als Referendar oder Assessor, als junger Arzt oder Bauführer ohne große Beschwerde seine Reise nach London oder Edinburgh, und davon hat er etwas. Wird aber auf der Schule nicht der Anfang gemacht, so wird diese Unterlassung später nur selten nachgeholt, und ein inhaltreicher Sektor des modernen Bildungs- und Erfahrungskreises ist dem jungen Mann damit verloren. Mit dem Französischen übrigens steht es ganz ähnlich, und stand es schon ebenso vor 50 Jahren, auch ohne Schulkonversation, die ich keineswegs verwerfe; ich weiß das ganz genau, und wer keine Gesprächsstunden bezahlen konnte, fand sich damals wohl auch so zurecht, wenn das *Hic Rhodus* an ihn herantrat, und gewann allmählich Übung. Die Blößen aber, welche unsere ehemaligen Gymnasiasten in naturwissenschaftlichen Kenntnissen und Interessen zu zeigen pflegen, kann keine lateinische Grammatik und selbst die griechische Lektüre nicht mehr

*) Zugleich gibt er fakultative Kurse für solche zu, die ein höheres Maß mathematischen Wissens brauchten, warnt aber auch davor, die Idee der Gabelung in den oberen Klassen zu weit zu treiben.

zudecken. Diese Zeit ist vorbei.*) Schicken wir uns in die Anforderungen unserer Zeit, wenn wir unser teures Gymnasium dem deutschen Volke erhalten sehen wollen als eine lebendige Kraft. Zu dem Ende müssen wir ihm aber auch seine Freunde zu erhalten wissen und das ἀγαθὴ δὲ παραίφασίς ἐστιν ἑταίρου auch uns gesagt sein lassen. Für vollkommen halten wir uns ja wohl nicht.

„Alles ganz schön! Aber du willst das lateinische Scriptum aufgeben, und mit dem steht und fällt das Gymnasium." Wie es schon einmal mit dem lateinischen Aufsatze gefallen ist? Aber ich will es gar nicht aufgeben, nicht mehr als die Gruppenleute. „Aber doch für einige, dann für viele, und für alle kommt's dann von selber." Man fürchtet also, die Primaner würden in hellen Haufen dem Zeichenlehrer zulaufen — oder meinethalben auch dem Engländer, das gilt hier gleich —, nur um vom lateinischen Scriptum loszukommen? Ja, wenn die Sache bereits so steht, dann *caveant consules!* Die Möglichkeit wäre ja gegeben, und deshalb habe ich auch wegen der Entlastung im Latein nur eine „Frage" aufgeworfen, die ich aus eigener Weisheit zu beantworten mich nicht getraue. Meinerseits halte ich es nicht für ausgemacht, daß es in der Weite so übel bestellt ist (da hätten wir ja eigentlich das Spiel schon so gut wie verloren); wo es aber so steht, da werden wohl die Umstände gegeben sein, welche die Versagung der Entlastung im Latein — sei es für viele einzelne Schüler, sei es für die gesamte Anstalt — rechtfertigen. Denn mit den oben vorgesehenen Kautelen ist es mir allerdings heiliger Ernst. Was würde hindern, die Eignung der Anstalt selbst *ad hoc* zu prüfen? Ich erinnere daran, daß noch vor 50 Jahren zum Zwecke ähnlicher Erhebungen sämtlichen preußischen Gymnasien dasselbe griechische Extemporale für die gleiche Zeitstunde durch höhere Weisung aufgegeben wurde, — stelle auch zur Erwägung, ob die geltenden Bestimmungen für die Versetzung gerade nach UI ausreichende Bürgschaft dafür bieten, daß in den Oberklassen der größeren Studienfreiheit auch die volle Studienreife zur Seite stehe, — eine Korrelation, deren Notwendigkeit doch unanfechtbar sein dürfte. Nach den jetzigen Lehrplänen soll die grammatische Grundlegung ja eigentlich in UII abgeschlossen sein; den oberen Klassen sind nur noch „grammatische Wiederholungen unter eingehenderer Berücksichtigung wichtigerer und schwierigerer Syntaxregeln" und „zusammenfassende Belehrungen über besonders hervortretende Eigentümlichkeiten" (S. 26 f.) auferlegt, und auch was die Methodischen Bemerkungen S. 30 über die grammatische und stilistische Unterweisung sagen, widerspricht nicht der Annahme, daß das Lehrziel, das „auf sicherer Grundlage grammatischer Schulung gewonnene Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms und dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums" (S. 23), den mit sicherer, grammatischer Grundlage in die OII bzw. UI versetzten Schülern auch ohne grammatische Sonderübungen (die Lektüre übermittelt und sichert doch auch grammatische und stilistische Kenntnisse**)!) im wesentlichen erreichbar wäre, — dem Prinzip

*) Vgl. Prof. A. Tiebe in Zeitschr. für lateinlose höh. Schulen 1906, Heft 2, S. 5.

**) Es lassen sich auch unmittelbar mit der Lektüre gewisse schriftliche Übungen recht wohl verbinden: ich beobachte seit Jahren das Verfahren, den Fortfall häuslicher Arbeit für Extemporierstunden des öfteren so zu nutzen, daß ich eine auch phraseologisch und stilistisch wohl überlegte Inhaltsangabe der zuletzt gelesenen Kapitel zur Übersetzung ins Lateinische diktiere. Diese Übersetzung wird in der Extemporierstunde von den Schülern verlesen und schnell verbessert. Solche Übung dient der Grammatik und der Lektüre; sie lädt zu häufigem Extemporieren ein, und dessen Vorteile erntet man schließlich auch bei der Reifeprüfung.

nach. Wo aber praktisch die Sache so liegt, daß noch in Prima große Unsicherheit in den Elementen der Syntax oder gar der Formenlehre in angestrengter Arbeit zu beseitigen ist, da würde freilich jene Entlastung nicht bloß ein Verzicht sein auf eine an sich sehr wertvolle geistige Kraftübung, welche die Übersetzungen ins Latein zweifellos gewähren, sondern auch auf ein wesentliches Moment des Lehrziels, und damit auch eine Beeinträchtigung der Eigenart des Gymnasiums bedeuten. In solchem Falle also könnte von Entlastung im Latein nicht die Rede sein; man müßte sich mit der in der Mathematik und etwa im Französischen begnügen. Auf dem Papier dürften jene Kautelen nicht stehen bleiben. Wird ihnen aber strenge genügt und würde die Zahl der vom Latein Entlasteten gleichwohl eine größere (an allgemeine Befreiung ist ja nicht zu denken), so sähe ich darin allerdings kein großes Unglück: der Beweis wäre erbracht, daß das Ziel auch so noch erreichbar ist für ernstlich Strebende. Warum also den Versuch nicht wagen? Die hohe Stundenzahl unserer Oberklassen, die als ein notwendiges Übel empfunden und getragen wird, rät dazu.

„Aber würden durch jene differenzierende Behandlung in Sachen der Entlastung von Lateinstunden nicht Gymnasien erster und zweiter Güte geschaffen?“ Geschaffen wohl nicht, höchstens gekennzeichnet, und das könnte ihrem idealen Wettbewerb nur heilsam sein. Es würde gar nichts schaden, wenn unsern Schulen und Schülern so ein kleines *praemium virtutis* winkte, nachdem uns diese Menschlichkeit anderwärts etwas in Verlust geraten ist. Wer ergründet alle Weisheit der Regierenden, die uns vielleicht in dem neuen Schönheitspreis, der kein Erisapfel zu werden braucht, auch ein neues *Compelle* darbieten wollen? Hat man doch so gute Erfahrungen am Reformgymnasium mit der Triebkraft gemacht, welche jede tüchtige Bestrebung zu entwickeln pflegt, die sich erst durchzusetzen hat. Befreie nur einmal Deine Interessenten vom Skriptum, wenn du es kannst und darfst, und dann mache einmal eine gelegentliche Probe mit einem angemessenen Extemporalchen! Wer weiß?

„Und vom Griechischen kein Wort?“ Kein Wort! Auch keins von andern Fragen der Organisation selbiger Studienfreiheit. Wie wenn du fragst, ob zwischen Entlastungsfächern und kompensierenden Wahlfächern nicht eine einschränkende Korrelation geboten sei, — ob oder unter welchen Bedingungen eine gleichzeitige Entlastung in Mathematik und Latein ins Auge zu fassen sei, u. dgl. m. Kommt Zeit, kommt Rat. Persönlich bin ich nicht sonderlich eingenommen für überängstliche und halbe Maßregeln, die nur den leidigen Unzufriedenheitsbacillus züchten helfen. Eins aber möchte ich doch noch sagen: es ist nicht nötig, daß unsere wahlfreien Kurse, auch wenn man ihnen einige Kompensationskraft verleiht, sich zu einer neuen Last auswachsen, bei der es mehr auf abfragbare Kenntnisse als auf freudvolle Anregung abgesehen wäre. Jedes zu seiner Zeit. Ich denke dabei natürlich weniger an das Hebräische als an die Naturforschung und das Englische. Vor allem hier fesselnde Lektüre! Sie darf sogar amüsant sein. Die jungen Leute atmen täglich sehr lange die sauerstoffarme Schulluft: sorgen wir dafür, daß unsere Fische nicht im Wasser ertrinken! So etwas gibt's nämlich.

Stettin. Koppin.

Der Einfluß der Gleichberechtigung der höheren Lehranstalten auf die genauere Kenntnis des klassischen Altertums.

Bei dem Kampf der Realanstalten um die Gleichberechtigung*) mit der früher bevorzugten älteren Schwester wurde vor allem die Frage umstritten, auf welchem Wege die Geistesschätze der antiken Welt dem Verständnis der heranwachsenden Jugend am besten erschlossen werden könnten. Bedarf man zum Eindringen in das klassische Altertum durchaus der Vermittlung der alten Sprachen? — Das war der Kernpunkt des Problems. Darüber bestand eigentlich kein Zweifel, daß jede höhere Schule, welche allgemeine Bildung vermitteln will, ihren Zöglingen eine klare Anschauung von griechisch-römischer Literatur und Kunst und damit von dem Kulturzusammenhang zwischen Gegenwart und Vergangenheit eröffnen muß.

Seit der Anerkennung der Gleichberechtigung ist ja nun jede Schulart eifrig bemüht, die Vorzüge ihres Systems noch kräftiger auszugestalten. Ein Einblick in das innere Leben der verschiedenen Anstalten ist freilich nur den Aufsichtsbehörden möglich; immerhin lassen aber doch die Gutachten der beteiligten Kreise in Broschüren und Zeitschriften auch dem ferner stehenden Beobachter einen Rückschluß auf die augenblicklich herrschenden Bestrebungen zu. Darnach scheint seit den letzten Jahren — gewiß durch den Kampf um die Gleichberechtigung und durch diese selbst veranlaßt — bei allen drei Gruppen von höheren Unterrichtanstalten sich ein edler Wetteifer dahin geltend zu machen, daß eine jede auf ihrem Wege, und zwar gründlicher und planvoller als bisher, sich die Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums zur Aufgabe stellt. Insofern wäre also der erbitterte Schulkampf von bleibender Bedeutung für alle Teile geworden!

Heute darf man nicht mehr behaupten, daß das Gymnasium die klassischen Sprachen als Selbstzweck behandelt und den Schriftsteller nur als „grammatische Beispielsammlung“ betrachtet. Wenigstens darf man nach der vorliegenden Literatur annehmen, daß an den humanistischen Anstalten der grammatisch-stilistische Betrieb der alten Sprachen jetzt sehr wesentlich zurücktritt hinter dem Bestreben, den Schülern den Inhalt der hervorragendsten Erzeugnisse antiken Geistes zu lebensvoller Wirklichkeit zu gestalten. Ziehens Broschüre: „Über die Verbindung der sprachlichen und sachlichen Belehrung“, Cauers Abhandlung: „Wie dient das Gymnasium dem Leben?“, Liermanns Vortrag: „Politische und sozialpolitische Vorbildung durch das klassische Altertum“ sowie Böltes Aufsatz: „Das klassische Altertum und die höhere Schule“ enthalten nach dieser Richtung hin eine Fülle anregender Gedanken. Auch ihr Versuch, den Inhalt der klassischen Schulschriftsteller zu den Strömungen und Zuständen der modernen Zeit in Beziehung zu bringen und die Beschäftigung mit dem Altertum für das Verständnis

*) Nachdem nunmehr auch die Zulassung der Oberrealschulabiturienten zum Studium der Medizin vollzogene Tatsache ist, dürfen sich (abgesehen vom Studium der Theologie) die drei Schwesteranstalten der Gleichberechtigung freuen und einen edlen Wettstreit auf dem Gebiete aller humanistischen Werte ungehindert beginnen. Daß dieser Aufsatz gerade in dem Monat erscheint, in welchem die volle Gleichberechtigung in Kraft tritt, wollen wir als ein freundliches Omen ansehen. Mtth.

der Gegenwart nutzbar zu machen, muß umgekehrt auch wieder eine fruchtbringende, stärkere Vertiefung in das Kulturleben der Alten zur Folge haben. Es ist mit Freude zu begrüßen, wenn an den Studientagen, die am Frankfurter Goethe-Gymnasium eingerichtet worden sind, entsprechende Themata bearbeitet worden sind, z. B.: „Vergleich zwischen der Geschäftsordnung des römischen Reiches und der des deutschen Reichstags" oder: „Vorstufen der Theorie Darwins über die Entwicklung der Arten bei Lukrez und Empedokles". Gerade dadurch, daß man — wie ja auch das Lesebuch von v. Wilamowitz zeigt — sich heute nicht mehr auf die Besprechung der herkömmlichen Dichter, Philosophen, Redner und Geschichtsschreiber beschränkt, sondern auch die großen Leistungen der Alten auf dem Gebiete der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer würdigt, kann man die Weite der griechischen Literatur, die ganze Vielseitigkeit und Mannigfaltigkeit griechischen Geisteslebens dem Schüler zu Gemüte führen. Daß das Gymnasium eine noch umfassendere Einführung in die Kunst, die duftigste Blüte antiken Schaffens, anstrebt, zeigt ein höchst beachtenswerter Artikel von R. Thiele in den Jahrbüchern der Erfurter Akademie, 1903: „Archäologische Wünsche eines altklassischen Philologen."

Aus alledem glaube ich folgern zu dürfen, daß an den humanistischen Anstalten der Grundsatz *„res, non verba"* zum Segen einer genaueren Kenntnis des Altertums in höherem Maße seit dem Gleichberechtigungskampf zur Geltung gebracht worden ist.

Auch am Realgymnasium bringt man der Aufgabe einer regeren Beschäftigung mit der Antike besondere Aufmerksamkeit entgegen. Darauf deutet einerseits Wittichs Kasseler Programmabhandlung über „Sophokles' König Ödipus und Schillers Braut von Messina", als auch besonders G. Lambecks Artikel im ersten Jahrgang dieser Monatschrift hin: „Wie kann das Realgymnasium tiefer in das Verständnis des klassischen Altertums einführen und zu geschichtlichem Denken erziehen?" Freilich scheint mir hier der Rahmen für die in Aussicht genommene klassische Lektüre im Verhältnis zu der verfügbaren Zeit etwas zu weit gespannt.

Nicht zum wenigsten hat sich schließlich die Oberrealschule durch die Anerkennung ihrer Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung zu einem friedlichen Wettbewerb anspornen lassen, auf dem Gebiete realer Kenntnisse im klassischen Altertum hinter alt- und gemischtsprachlichen Schwesteranstalten nicht zurückzubleiben. Gedankenaustausch mit erfahrenen Amtsgenossen, eigene Beobachtung und vor allem eine Prüfung der an den Oberrealschulen behandelten Lehraufgaben nach den letzten Programmen berechtigen zu der Behauptung, daß auch die „neusprachlichen Gymnasien" auf dem besten Wege sind, den geistigen Gehalt der Antike für Belehrung und Erziehung der Jugend auszunutzen.

Freilich, der klassische Stoff scheint sich zunächst etwas wunderlich in der fremdartigen Umgebung auszunehmen; gerade deshalb möchten auch begeisterte Anhänger des neuzeitlichen Bildungsprinzips in der Versenkung in das Altertum ein verhängnisvolles Danaergeschenk für die Oberrealschulen sehen, die doch mit ihrem so wunderbar einheitlichen und geschlossenen Lehrplan den Zögling in das volle Leben der Gegenwart stellen. Wenn man — sagen sie — am Gymnasium über die Verschiebung des Schwergewichts klagt und bedauert, daß der Lehrplan

mit neuzeitlichem Ballast immer mehr vollgepfropft worden ist, darf man da nicht in ähnlicher Weise für die Oberrealschulen die Besorgnis hegen, daß die Möglichkeit der Einführung in die neueste Zeit durch die Beschäftigung mit dem Altertum beinträchtigt wird?

Solchen Befürchtungen muß man entgegenhalten, daß sich die Aufgaben der lateinlosen Anstalten nach dieser Richtung hin naturgemäß in engeren Grenzen halten. Denn die Zwecke, welche der altsprachliche Unterricht im besonderen verfolgt, Übung im logischen Denken, Förderung des geschichtlichen Sinnes, Pflege von idealer Gesinnung und wahrhaft humanistischer Bildung werden ja an der Oberrealschule in den dieser Anstalt eigentümlichen Unterrichtsfächern erreicht. Auch dagegen möchte ich gleichzeitig Einspruch erheben, daß die Oberrealschule sich mit der antiken Geisteswelt beschäftigen müsse, damit „der einheitliche Charakter der drei jetzt bestehenden höheren Schularten gewahrt bleibe: Was die Schule an Kenntnis klassischer Literaturwerke aus den verschiedenen Sprachen fordere, müsse für die Schüler der verschiedenen Schularten im wesentlichen gleichmäßig bestimmt sein, so daß die einen in der Übersetzung das lesen, was die andern im Original kennen lernen".*) Meines Erachtens wird man an den lateinlosen Anstalten auf ein solches Prokrustesbett der Bildungsschematisierung gern verzichten, zumal jetzt, wo unsere Lehrpläne ein freiheitlicherer Zug durchweht und dem einzelnen ein größerer Spielraum für die Wahl seiner Lektüre geboten ist. Vor allem aber muß die Oberrealschule ihre Eigenart durchaus unabhängig von anderen Bildungswegen bewahren und darf sich zum allerwenigsten in eine leere Nachahmung der Gymnasien verlieren. Denn bei der Auswahl der Lektüre an den humanistischen Anstalten bleibt doch bei aller Berücksichtigung des Gedankeninhalts der sprachliche Gesichtspunkt ausschlaggebend, so daß Perlen antiker Weisheit wegen ihrer Fassung als ungeeignet für das Gymnasium erscheinen können. Für die Oberrealschulen kann aber einzig und allein der Gedankeninhalt maßgebend sein, ohne Rücksicht z. B. darauf, daß dieser in die Form goldener oder silberner Latinität gegossen, daß er in schwieriges oder leichteres Griechisch gekleidet ist. Infolgedessen dürften auch die neuerschienenen Werke von Wolf**) und Michaelis den tatsächlichen Bedürfnissen der lateinlosen Anstalten kaum entsprechen. Zur Unterstützung des Geschichtsunterrichts als eine vervollkommnete Art geschichtlicher Quellenbücher werden sie zweifellos wertvolle Dienste leisten; aber zur Einführung in den Geist der Antike genügen nicht Stichproben gelesener klassischer Schulschriftsteller, sondern es sind dazu allgemeinere Chrestomathien in der Art des Knabeschen***) Buches vonnöten, welche sich ständig in der Hand des Schülers befinden müssen, so daß sie zu jeder Unterrichtsstunde, insbesondere aber im Deutschen, in der Geschichte und auch in der Religion herangezogen werden können. Gerade die Oberrealschule, der man wegen ihrer Beschäftigung mit den exakten Wissenschaften so gern den Vorwurf macht, daß sie eine einseitig materielle Kultur pflegte,

*) Vgl. Einleitung S. 15 in dem von G. Michaelis herausgegebenen Buch „Meisterwerke der griechischen Literatur in deutscher Übersetzung". Gotha 1906. (Vgl. Monatschrift 1907, S. 210.)

**) Vgl. Monatschrift 1907, Heft I, S. 12.

***) K. Knabe, Aus der antiken Geisteswelt. Leipzig 1907. (Vgl. Monatschrift 1907, S. 211.)

wird deshalb auch für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer an dem Grundsatz festhalten, daß aus der Kenntnis des allgemeinen geschichtlichen Hintergrundes das tiefste Verständnis für den Verlauf und das schließliche Ergebnis des geistigen Fortschritts erwächst, und wird immer wieder darauf hinweisen, daß die Wurzeln all' unseres Könnens und Wissens bis in die Glanzzeiten antiken Geistes zurückreichen.

Wenn der heranwachsende Jüngling zu würdigen lernt, daß nicht nur die klassischen Schöpfungen unserer Poesie durch die innigste Verschmelzung hellenischen und deutschen Geistes bezeichnet werden, sondern daß auch die französische und englische Literatur die deutlichen Spuren der Einwirkung griechischer Gedankenarbeit trägt, wenn er den vielfachen Berührungen zwischen Christentum und alter Philosophie nachspürt, wenn er in den Tempeln und Bildwerken die unvergänglichen Meister künstlerischer Betätigung erblickt, wenn er beobachtet, wie die Alten selbst auf dem Gebiete der Physik und Geometrie, der Optik und Astronomie bahnbrechend gewirkt haben, dann muß sich aus allen diesen in den verschiedenen Unterrichtsfächern gesammelten Einzelzügen ein Bild des antiken Geistes- und Kulturlebens ergeben, aus welchem der Zusammenhang zwischen klassischem Altertum und moderner Zeit deutlich wird, ohne daß doch dabei die Eigenart der Oberrealschule eine Einbuße erleidet. —

Nach der ganzen Struktur ihres Lehrplans ist die Obersekunda der lateinlosen Anstalten die zur Einführung in die Antike geeignetste Klasse.*) Im Mittelpunkt der Unterweisung nach dieser Richtung steht die alte Geschichte. Gehen wir von dem Grundsatz aus, daß diese sich für uns nur als ein Stück der allgemeinen Menschheitsgeschichte darstellt und ihre Behandlung sich auf dasjenige beschränken darf, was auf die heutige Gestaltung der Welt und den Zustand des jetzt lebenden Geschlechts einen wesentlichen Einfluß geübt hat, so kann die ganze unfruchtbare griechische Staatengeschichte mit den kleinlichen Eifersüchteleien und widerwärtigen Bürgerkriegen zwischen winzigen Städtchen und Landschaften zu einer knappen Übersicht zusammenschrumpfen. Auch die politisch-kriegerische Entwicklung in der Geschichte Roms wird — wenn auch oft nur mit schwerem Herzen — zurückgedrängt. Nur diejenigen Ereignisse, welche zur Erläuterung moderner Probleme im Staats- und Völkerleben vonnutzen sein können, heben wir kräftiger heraus, z. B. den Übergang Athens vom Agrarstaat zum Industrie- und Handelsstaat im gärenden Zeitalter Themistokleischer Flottenpolitik oder die Bedeutung der Pontusküsten für Athen als Absatzmarkt für die Produkte des Gewerbes und Hauptbezugsquelle von Rohmaterial aller Art oder die Notlage des römischen Bauernstandes infolge der Konkurrenz des überseeischen Getreides und die Stellung der Gracchen als der typischen Vertreter des Gedankens einer staatlichen Fürsorge für die ärmeren Volksgenossen.

Jedenfalls muß durch äußerste Beschränkung Raum geschaffen werden, um das genügend würdigen zu können, was insbesondere das Hellenentum für die Geschichte der Menschheit geleistet hat: die Schöpfung einer klassischen Kultur auf dem Gebiete der redenden wie der bildenden Künste.**)

*) Daß auch in den mittleren und unteren Stufen, besonders in Quarta, sich häufig Gelegenheit zur Behandlung klassischer Stoff bietet, darf hier außer Betracht gelassen werden.

**) Vgl. M. G. Schmidt: Kunst und Oberrealschule. Ztschr. f. lateinl. höh. Schulen. 1902. Heft 10—12.

Freilich ist es nun für den Oberrealschüler nicht leicht, das verhältnismäßig Neue und Ungewohnte geistig zu verarbeiten und haftende Anschauungen zu gewinnen. Deshalb kann der Geschichtsunterricht in der Obersekunda nur dann hinreichenden Erfolg haben, wenn er an den übrigen Lehrfächern eine Anlehnung und Stütze erhält. Nach Maßgabe der Lehrpläne, wo es gelegentlich (S. 31) heißt: „Ein bisher noch zu wenig gewürdigter und doch für die gegenseitige Stützung der Unterrichtsfächer wichtiger Gesichtspunkt ist die Herstellung einer näheren Beziehung zwischen der Prosalektüre und der geschichtlichen Lehraufgabe der Klasse. Dies gilt für das Deutsche und alle fremden Sprachen" hat man an vielen Oberrealschulen den französischen, englischen und deutschen Unterricht in eine organische Verbindung mit dem Geschichtsunterricht gebracht, so daß stete Wechselbeziehungen zwischen diesen wichtigen Fächern stattfinden.

Die französischen Aufsätze sollen sich ja nicht „auf das allgemeine, welt- und kriegsgeschichtliche Gebiet beschränken, vielmehr sind die Aufgaben mannigfaltiger zu gestalten". So finden wir häufig französische Aufsätze in der Obersekunda, deren Themas der alten Geschichte entnommen sind. „La splendeur d'Athènes sous Périclès"; „Périclès et l'âge d'or d'Athènes"; „Thémistocle"; „Pourquoi les Carthaginois ont-ils dû succomber aux Romains"? „Qu'est-ce que Philippe, roi de Macédoine, fait pour la grandeur de son fils?" — Das sind einige Aufgaben, welche beweisen, wie man die Übung in der Anfertigung französischer Aufsätze zugleich für eine Vertiefung in das Altertum fruchtbar zu machen sucht.

Ebenso wird die französische Lektüre vielfach zur Unterstützung des Geschichtsunterrichts in Obersekunda herangezogen. Zwar hat der Kanonausschuß des Allgemeinen deutschen Neuphilologen-Verbandes den Grundsatz für die Wahl der Lektüre festgelegt, „daß diese in die geschichtliche oder kulturelle Eigenart Frankreichs und des französischen Volks- und Geisteslebens einen bildenden und belehrenden Einblick gewähren soll"; aber gerade zur Charakteristik der französischen Kulturentwicklung ist ein Hinweis darauf unentbehrlich, daß seit der Regierung Franz I. mit dem vielgefeierten Siege von Marignano die Blütezeit der französischen Renaissance beginnt, und daß im „siècle de Louis quatorze" die Anlehnung der Kunst an die Vorbilder der Antike bezeichnend ist.

Wie die Bildhauer die Schlösser des Königs mit Gestalten und Szenen aus der Mythologie und alten Geschichte schmückten, so suchten die Dichter ihre Helden unter den Göttern des antiken Sagenkreises und unter den historischen Personen der griechisch-römischen Zeit. Gerade Racine und Corneille, die glänzendsten Vertreter des französischen Klassizismus, bearbeiteten ihre Stücke nach dem Vorbild der antiken Tragödie: der Stoff, der alten Sage und Geschichte entnommen; der Aufbau, nach Art des attischen Dramas unter strenger Beobachtung der drei Einheiten des Aristoteles — aber die Personen erfüllt von den sittlichen Idealen und Leidenschaften der vornehmen Welt des 18. Jahrhunderts und durch höfisch-zeremonielles Benehmen und gemessene Würde im Reden und Handeln sich auszeichnend; die antiken Gestalten im Gartentheater mit Alongeperücke und Galanteriedegen auftretend!*)

*) Vgl. A. Schreiter: Die Behandlung der Antike bei Racine. Leipziger Dissertation 1899. K. Zeiß: Die Staatsidee Pierre Corneilles. Leipziger Dissertation 1896.

Gerade dieser Versuch, „die sich entgegenstehenden Ideen der in weiter Ferne liegenden Welt der Antike in harmonische Verbindung zu bringen mit der Lebenssphäre eines von christlichen Ideen geleiteten Geschlechts“ ist typisch für die französischen Klassizisten; die Einführung in das Geistesleben Frankreichs in jener Blütezeit ist daher ohne Rückblick auf die schlichte, wahre Größe der attischen Tragödie kaum denkbar.

Die letzten Jahresberichte der Oberrealschulen weisen als französische Lektüre für Obersekunda schon teilweise solche Werke auf, welche antike Stoffe behandeln; von Corneille: Cinna, Horace, Polyeucte, Agésilas, Andromède, Medée oder Nicomède; von Racine: Athalie, Britannicus, Phèdre, Andromaque, Mithridate oder Bérénice. Daß man sich bemüht, den Inhalt der Stücke auch durch einen Vergleich mit den geschichtlichen Quellen zu klarem Verständnis zu bringen, beweist z. B. das Aufsatzthema: „Racontez l'histoire des Horaces et des Curiaces telle que nous la trouvons dans Tite-Live et exposez, par quels traits Corneille l'a changée dans la tragédie d'Horace.“*) An unserer Anstalt wird gelegentlich auch von Boissier: „la conjuration de Catilina“; „Horace et Virgile“; „nouvelles promenades archéologiques“ und vor allem „Cicéron et ses amis“ besprochen, was sich besonders deshalb empfiehlt, weil damit eine Brücke zum englischen Unterricht geschlagen wird. Denn wenn man hier gleichzeitig Shakespeares „Julius Cäsar“ liest (von antikem Stoff kommt daneben noch der „Coriolan“ in Betracht), so wird auf diese Weise durch die Lektüre in beiden Fremdsprachen ein Einblick in das Zeitalter der Bürgerkriege gewährt.

Eine weitere Vertiefung erzielen wir durch wechselseitige Benutzung des behandelten Stoffs bei der Anfertigung von Aufsätzen, indem z. B. im Französischen das Thema bearbeitet wird: „les funérailles de César d'après Shakespeare“ oder im Englischen: „Compare and contrast Shakespeares Brutus with that of Boissier.“

Weit mehr als den fremden Sprachen fällt dann dem Deutschen die Aufgabe zu, durch möglichste Konzentration dem Geschichtsunterricht in Obersekunda Anlehnung und Stütze zu gewähren. Daher zeigen die Programme der letzten Jahre zahlreiche deutsche Aufsatzthemas, welche die politische Geschichte, die Kunst- und Kulturgeschichte der alten Zeit zum Gegenstand haben, z. B.: „Rom auf dem Wege zur Weltherrschaft“; „Worin besteht die Heldengröße Hannibals?“; „Der Sänger im griechischen Altertum, ein Gegenstand der Verehrung bei den Menschen, ein Liebling der Götter“; „Der Hermes des Praxiteles“; „Der Tempel der Athene Nike auf der Akropolis“. Besonders fruchtbar scheinen mir Aufgaben zu sein, welche Personen und Zustände der alten und neueren Zeit in Vergleich setzen, wie: „Pausanias und Wallenstein“; „Die nationale Einheit bei Griechen und Deutschen“; „Bedeutung der Kolonisation in Vergangenheit und Gegenwart“.**)

Ebenso kann der deutsche Unterricht konzentrieren, indem er sich die antiken Stoffe der französischen und englischen Lektüre nutzbar macht.

Da finden sich unter anderem folgende Themas: „Mit welchem Recht kann

*) Ein entsprechendes englisches Aufsatzthema lautet: „Give the story on which Shakespeare's Julius Caesar is foundet.“

**) Das treffliche Buch von G. Wendt: „Aufgaben zu deutschen Aufsätzen aus dem Altertum“ bietet auch für die Zwecke der Oberrealschule manches Brauchbare.

man Shakespeares ‚Koriolan' die Tragödie des ungebändigten Heldentums nennen?" „Entspricht die Odyssee den Forderungen, welche Johnson in seinem Essay über Metons ‚Paradise Lost' an das Epos stellt?" „Inwiefern läßt sich der Ausspruch: „Ein anderes Antlitz, eh' sie gescheh'n, ein anderes zeigt die vollbrachte Tat" auf Brutus in Shakespeares ‚Julius Cäsar' anwenden?"

Vor allem muß aber der deutsche Unterricht (neben der Lektüre von Prosastücken des Lesebuchs) durch die Besprechung von Übersetzungen griechischer und römischer Schriftsteller der alten Geschichte hilfreiche Dienste leisten, wobei zugleich aber auch wieder die Verknüpfung mit der fremdsprachlichen Lektüre wünschenswert ist. So wurde z. B. an einer Anstalt die Lebensbeschreibung Cäsars von Plutarch in deutscher Übersetzung gelesen gleichzeitig mit dem Shakespeareschen Drama im Englischen. An einer anderen Anstalt hat man im Deutschen die ‚Aulularia' des Plautus durchgenommen, um damit die Quellen für Molières Lustspiel ‚l'Avare' nachzuweisen, welches die gleichzeitige französische Lektüre bildete, und ebenso hat man im nächsten Jahr die ins Deutsche übersetzten Tierfabeln Äsops besprochen, um eine Verbindung mit der Lektüre der Fabeln Lafontaines im Französischen herbeizuführen.

Naturgemäß fällt dem deutschen Unterricht in Obersekunda die Besprechung griechischer Dramen zu*), und so finden wir als Lehraufgabe dieser Klasse in den letzten Jahresberichten häufig die Notiz: „Einführung in die antike Tragödie an der Hand des Sophokles". Mit Recht weist ja auch Chr. Muff gelegentlich darauf hin, daß gerade Sophokles „durch die planmäßige Einfachheit und Übersichtlichkeit der dramatischen Handlung, durch die feinsinnige Zeichnung der Charaktere, die anschauliche Schilderung von Zuständen und Örtlichkeiten und durch die Hoheit seiner religiösen Anschauungen, welche gelegentlich sogar Anklänge an den Geist der christlichen Religion erkennen lassen", als der berufene Dichter der Jugend erscheint.**) Unter den Dramen des Sophokles wird an den Oberrealschulen die ‚Antigone' bevorzugt, nicht nur, weil das tragische Geschick der Heldenjungfrau ihres erschütternden Eindrucks — auch in der Übersetzung — nicht verfehlt, sondern auch weil der wohlgegliederte Aufbau (Exposition, erregendes Moment in vierfacher Steigerung, Peripetie, Katastrophe) gerade dieses Stück zur Einführung in das griechische Drama besonders geeignet macht und auch der Musikunterricht das rhythmisch schöne Gewand der Chöre in den bekannten Kompositionen wirkungsvoll zur Geltung bringen kann.

Daß man sich heute an den Oberrealschulen eingehend mit der ‚Antigone' beschäftigt, zeigen zahlreiche Aufsätze der letzten Jahre. „Das Tragische in der Antigone"; „Antigone und Ismene, zwei ungleiche Schwestern"; „Ist die poetische Gerechtigkeit in der Antigone gewahrt?" „Gedankengang der Chorgesänge in der Antigone und ihr Zusammenhang mit der Handlung des Dramas"; „Inwiefern ist in den Schlußversen des Chors der ‚Antigone' der Grundgedanke der ganzen Tragödie enthalten?" usw.

*) K. Knabe: Zum deutschen Unterricht in der Oberstufe der Realanstalten. Lehrproben 1902, II und „Lehrpläne und Lehraufgaben von 1901" in der Ztschr. f. math. u. naturw. Unterricht, 1902.

**) Chr. Muff: „Sophokles in der Schule." Neue Jahrbücher 1904, II. Vgl. auch „Idealismus". 4. Aufl., S. 81.

Neben der Antigone wird zumeist ‚König Ödipus' besprochen, weil an diesem Urbild der Schicksalstragödie der Gegensatz zwischen dem Geist des altgriechischen Dramas, nach welchem die Missetat der Väter an Kindern und Kindeskindern gerächt wird, und der christlichen Auffassung von einer dem Menschen bei aller Gerechtigkeit doch wohlwollenden Vorsehung am besten verdeutlicht werden kann. Der berühmte Brief Schillers an Goethe vom 2. Oktober 1797: „Ich habe mich dieser Tage viel damit beschäftigt, einen Stoff aufzufinden, welcher von der Art des ‚Königs Ödipus' wäre und dem Dichter die nämlichen Vorteile verschaffte," führt dann in natürlicher Anknüpfung zur „Braut von Messina". Ein Vergleich zwischen beiden Stücken kann der größeren Vertiefung in den Geist der antiken Tragödie wie der Schillerschen Muse nur zugute kommen; recht zweckentsprechend erscheinen daher die folgenden Aufsatzthemas der letzten Jahre: „Die Ähnlichkeit der Fabel in der ‚Braut von Messina' und im ‚König Ödipus'." „Welche Züge hat Schiller in der ‚Braut von Messina' dem antiken Drama entlehnt?" „Ist die ‚Braut von Messina' eine Schicksalstragödie?" „Wie folgt Schiller in der Ökonomie seines Dramas den hellenischen Dichtern?" „Jokaste und Isabella, ein Vergleich".*)

Gelegentlich ist auch der ‚Philoktet' besprochen worden, was mit Rücksicht auf die spätere Lektüre des ‚Laokoon' vonnutzen sein kann, oder man hat den ‚Aias' gelesen und daran die Besprechung von Lessings ‚Minna von Barnhelm' geknüpft, um die den beiden Werken zugrunde liegende, tragische Behandlung des Ehrbegriffs darzutun. An einzelnen Anstalten sind ‚die Perser' des Äschylus, „jene an patriotische Festspiele der Neuzeit erinnernde Festkantate" besprochen worden, da ja die Erzählung der Schlacht von Salamis als poetischer Widerhall der Freiheitskämpfe das lebhafteste Interesse erregen muß.

Von neueren klassischen Werken wird gewöhnlich noch ‚Hermann und Dorothea' gelesen, und mit besonderer Vorliebe hat man auch Grillparzers ‚Sappho' zum Gegenstand der Erörterung gemacht. Vielleicht würde es zweckmäßiger sein, die ‚Sappho' mit Goethes ‚Iphigenie' in der Oberprima zu behandeln und in Obersekunda im Anschluß an die ‚Medea' des Euripides und in Verknüpfung mit der ‚Medée' des Corneilles, ‚Das goldene Vließ' von Grillparzer zu lesen. Ebenso ließe sich erwägen, ob nicht gelegentlich (in Verbindung mit Racines ‚Phèdre' im Französischen) die Lektüre des ‚Hyppolytos' von Euripides angezeigt wäre, einerseits weil in dem griechischen Drama die beiden damals um die Herrschaft ringenden Weltanschauungen uns in den handelnden Personen drastisch vor Augen treten, und anderseits weil sich gerade in dem entsprechenden französischen Stück deutlich zeigt, welche Änderung der Charaktere, der Fabel und ihres Planes Racine eintreten läßt, um dem Geschmack seiner Zeit, der rationalistischen Tendenz seines Jahrhunderts gerecht zu werden.

Da ja dem deutschen Unterricht in den oberen Klassen der Oberrealschulen vier Wochenstunden zur Verfügung stehen, läßt sich auch für Schillers Gedichte

*) Tiecks Urteil, daß Schillers „Braut von Messina" die Vorläuferin aller späteren Schicksalstragödien sei, läßt an die häßlichen Zerrbilder von Müllner und Zach. Werner gedenken, und Grillparzers „Ahnfrau", zum Privatstudium empfohlen, wird den literargeschichtlichen, immerhin bemerkenswerten Begriff der Schicksalstragödie noch weiter klären.

antiken Inhalts, Abschnitte seiner Vergilübersetzung und Prosastücke aus dem Lesebuch noch einige Zeit erübrigen. Auch daraus ergeben sich Aufsatzthemata, welche einer genaueren Kenntnis des Altertums zugute kommen. So sind in den letzten Jahren bearbeitet worden: „Die Lebensauffassung der Alten nach Schillers ‚Die Götter Griechenlands'." „Vergleich des Monologs im 4. Aufzuge von Schillers ‚Jungfrau von Orleans' mit seiner Ballade ‚Cassandra'." „Siegfrieds Abschied von Kriemhild und Hektors Abschied von Andromache." „Andromache bei Homer, bei Racine und bei Schiller."

Wenn in der geschilderten Art der Unterricht in den drei Sprachen in eine organische Verbindung mit dem Geschichtsunterricht gebracht wird, so ist es klar, daß hier in gemeinsamer Arbeit Gedankengänge entwickelt werden, welche nicht nur für die Lektüre der ‚Hamburger Dramaturgie' und des ‚Laokoon' in der Prima in wünschenswertester Weise den Boden ebnen, sondern auch einen befruchtenden Einfluß zugunsten eines tieferen Eindringens in das antike Geistesleben üben müssen.

Der Lehrplan für die Obersekunda der lateinlosen Anstalten bietet jedoch auch die Möglichkeit, daß die übrigen Unterrichtsfächer dieses und jenes beitragen können, um das Bild vom Kulturleben des Altertums deutlicher zu gestalten.

Der Religionsunterricht, der ja „überall ohne künstliche Mittel zu allen übrigen Lehrgegenständen, insbesondere den ethischen, in engste Beziehung gesetzt werden soll", erfordert bei der Besprechung der Apostelgeschichte unendlich oft eine Beziehung auf die gleichzeitigen politisch-kulturellen Verhältnisse. Da zeigt sich die hohe Staatskunst der Römer, welche die nationale Empfindlichkeit der unterworfenen Völkerschaften weise zu schonen versteht, ebenso wie die Bestechlichkeit hoher Beamten wie des Felix, welcher „hoffte, daß ihm von Paulo sollte Geld gegeben werden, daß er ihn losgäbe"; da zeigt sich die Zauberkraft des Wortes „civis Romanus sum", indem der Heidenmissionar, der „das Bürgerrecht nicht mit großen Summen zuwege gebracht, sondern auch römisch geboren ist" in Philippi Genugtuung erhält, weil er „ohne Recht und Urteil öffentlich gestäupt worden war" und indem er schließlich in Jerusalem an das Gericht des Kaisers appelliert. Die Rede des Paulus in Athen erfordert eine Erörterung der Grundbegriffe der Epikureischen und Stoischen Philosophie; der Aufstand der Silberarbeiter in Ephesus läßt des berühmten Dianatempels und der Bedeutung des Kunstgewerbes in der Kaiserzeit gedenken; bei den Ereignissen in Lystra, wo die beiden Apostel als Jupiter und Merkur gefeiert werden, wird man (nach Ovids Metamorphosen VIII, 611—724) an die Geschichte von Philemon und Baucis erinnern, welche ja in derselben Gegend spielt; hier wie bei der Streitfrage über den Genuß des Opferfleisches wird man auch den Ritus der römischen Kulthandlungen nicht umgehen können. Schließlich bietet auch die Romfahrt des Paulus (nach H. Balmers jüngst erschienenem Buch) recht lehrreiche Beiträge zur Seeschiffahrtskunde der Alten.

Weiter muß auch der Unterricht in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern die Bedeutung der Antike für die Forschungsergebnisse der modernen Zeit auf diesem Gebiete hervorheben. Unendlich oft ergibt sich die Notwendigkeit, den Oberrealschüler darauf hinzuweisen, daß das Abendland seine Kenntnisse in den exakten Wissenschaften zum Teil unmittelbar dem Altertum verdankt, da die Griechen mit ihrer erstaunlichen Vielseitigkeit die wichtigsten Gesetze in der Plani-

metrie, Stereometrie und Trigonometrie selbständig abgeleitet und auch auf dem Gebiete der physikalischen Erscheinungen sich schöpferisch betätigt haben.

In der Obersekunda, wo das mathematische Pensum die sogenannte neuere Geometrie bringt, welche auch schon in einzelnen Stücken (Lehrsatz des Menelaos und Lehrsatz des Apollonius von den harmonischen Punkten) den Alten bekannt war, muß zur Vorbereitung die Geometrie des Euklid wiederholt werden. Das bedingt eine Würdigung des Pythagoras und besonders der „Elemente" des Euklid, „jenes gewaltigen Lehrgebäudes der Geometrie, welches die hellenische Periode der Mathematik abschließt". Die Stereometrie läßt des wichtigen Lehrsatzes vom Kugelbeweis des Archimedes gedenken, und in der Trigonometrie, wo auch der Name des Pythagoras wiederkehrt, gibt der Begriff der Winkelfunktion Veranlassung, auf die astronomischen Anschauungen der Babylonier und Griechen einzugehen.

In der Physik bringt bei der Besprechung der Wärmelehre schon die Erklärung der Namen „Magnetismus" und „Elektrizität" die Erinnerung an das Altertum, und ebenso sind die vier Elemente des Empedokles und die Experimente (Feuerspritze, Weihwasserautomat, die durch Dampf bewegte Kugel) des Hero von Alexandrien, durch die das Hellenentum den modernen Völkern erst die Begründung der neueren Physik und Mechanik ermöglicht hat, so recht geeignet, die beachtenswerten Ergebnisse antiker Forschungen zu würdigen.

Der erdkundliche Unterricht behandelt vielfach in der Obersekunda der lateinlosen Anstalten die Geographie der Mittelmeerländer, und naturgemäß werden sich dabei häufig Rückblick und Vergleiche mit dem Schauplatz der alten Geschichte ergeben. Dabei wird selbstverständlich auch Altmeister Strabo, welcher als erster den Zusammenhang zwischen Land- und Volkscharakter, zwischen der Natur und dem Geschick der Bewohner erfaßt und geschildert hat, gewürdigt werden.

Eine wesentliche Unterstützung für die Vertiefung in den Geist der Antike bietet schließlich das Zeichnen, indem die griechisch-römische Kunst im Freihandzeichnen an Modellen von Göttergestalten, Säulen, Tempeln und anderen stilgerechten Kunstgegenständen, ferner durch kunstgeschichtliche Betrachtungen an Bildwerken und durch Nachzeichnen derselben studiert wird.

Somit können also die sprachlichen, wie die mathematisch-naturwissenschaftlichen und ethischen Unterrichtsfächer, ohne ihren besonderen Aufgaben untreu zu werden, durch straffe Konzentration dahin wirken, daß dem Obersekundaner der Oberrealschule eine genauere Kenntnis des Altertums übermittelt wird.

Auch die ersten Wochen der Unterprima pflegen wir noch in dieser Weise mittelbar in den Dienst der Antike zu stellen. Der Geschichtslehrer bespricht hier die für die Weltkultur bedeutsamsten römischen Kaiser; aber weil ihm bei dem umfangreichen Pensum nur wenig Zeit dafür zu Gebote steht, müssen wiederum andere Lehrfächer zur Unterstützung herangezogen werden. Der französische Unterricht behandelt infolgedessen die prächtigen Schilderungen klassischer Stätten in Lamartines „voyage en Orient" oder Montesquieus „Considérations sur les causes de la grandeur et la décadence des Romains", während im Englischen „decline and Fall of the Roman Empire" von Gibbon gelesen wird. In der Religion wird man zur Erläuterung der älteren Kirchengeschichte nicht nur auf die politischen und kulturellen Verhältnisse des Reichs (z. B. bei den Christenverfolgungen) eingehen,

sondern man muß auch das Geistesleben in der Cäsarenzeit beleuchten, um den Gegensatz zwischen griechischer Philosophie, welche die religiös-sittlichen Fragen zum Gegenstand des verstandesmäßigen Erkennens macht, und dem Christentum, welches die Probleme aus dem lebendigen Verkehr mit Gott heraus zu lösen sucht, zum Verständnis zu bringen. Gleichzeitig müßte der deutsche Unterricht dem Primaner das „Evangelium der Antike", d. h. das Lehren und Sterben des Sokrates, welches ja von den christlichen Apologeten so häufig zum Vergleich herangezogen wird, durch die Lektüre des ‚Phädon' zu Gemüte führen. Andernfalls muß der Lehrer des Deutschen durch die Besprechung der ‚Germania' und ausgewählter Kapitel aus den ‚Annalen' (nach dem Knabeschen Buch) den Geschichtsunterricht zu stützen suchen, oder er muß Abschnitte aus Ciceros Offizien und aus der Logik und Politik des Aristoteles behandeln, um eine Ahnung von der Bedeutung der antiken Philosophie zu geben. Aus solchen Besprechungen heraus ergab sich z. B. das Aufsatzthema: „Inwiefern ist Shakespeares Richard III. ein tragischer Held im Sinne des Aristoteles?" An einer Oberrealschule wurde gelegentlich auch Senekas „Von der Vorsehung" gelesen, und im Anschluß daran wurden die Aufsätze bearbeitet: „Die Tugend erschlafft, wenn sie keinen Gegner hat" und: „Feuer erprobt das Gold, die Not einen tüchtigen Mann".

Auch der Mathematikunterricht muß in der Unterprima bei der Einführung der komplexen Zahl des Altertums gedenken und bei der Lehre von den Kegelschnitten darauf hinweisen, daß schon ein guter Teil davon den Alten bekannt war, worauf Namen wie Parabel, Hyperbel und Ellipse hindeuten. Ebenso hat der Physikunterricht gleich in den ersten Wochen Gelegenheit, in der Mechanik die Errungenschaften des Archimedes hervorzuheben und zu erinnern, daß er seine Lehren durchaus auf der experimentellen Basis begründete. Die Optik läßt der systematischen Versuche des Euklid, Ptolemäus und Archimedes, und die Akustik der Gesetze der Pythagoräer über den Zusammenhang zwischen Tonhöhe und Seitenlänge gedenken. Auch die Chemie muß bei der Besprechung der Mineralogie und Kristallographie vielfach Gelegenheit nehmen, die Anschauungen der Alten über wichtige Kristalle zu erörtern. Auch der Zeichenunterricht tritt auf dieser Stufe in Beziehung zur Antike, indem bei der Schattenlehre und der Ableitung der Gesetze der Perspektive Darstellungen von Pompejanischen Straßen, Saalburgbilder und andere antike Bildwerke, wie sie sich in Öhlers „Klassischem Bilderbuch" oder in Kleibers „Abriß der angewandten Perspektive" finden, zur Unterlage genommen werden.

In der Oberprima bringt, an die römische Reise angeknüpft, Goethes Iphigenie, welche ja ein reiferes und möglichst urteilsfähiges Alter erfordert, noch einmal die Möglichkeit, dem Abiturienten die Verbindung unserer Kultur mit dem Altertum, die unserer klassischen Dichtung ihr reizvolles Gepräge gibt, anschaulich darzutun. Es wird zunächst die Eigenart der griechischen Tragödie an der ‚Iphigenie unter den Tauriern' des Euripides in Erinnerung gebracht. Während dann im Französischen die Lektüre von Racines ‚Iphigénie' die Art der Behandlung der Antike seitens der Klassizisten Frankreichs wiederum deutlich macht, zeigt die Besprechung des Goetheschen Werkes unter Beziehung auf Schillers ‚Iphigenie in Aulis' und auf Angers ‚Iphigenie in Delphi' die Verschmelzung

der heimischen und der hellenischen Dichtkunst. Während die Franzosen sich in blindem Gehorsam dem Buchstaben unterordnen und nur äußere Regeln und tote Formeln von dem antiken Vorbild abzuleiten verstehen, hat sich die deutsche Poesie den Geist der Alten zu eigen gemacht. Daß diese bedeutungsvolle Tatsache den Oberrealschülern zum Bewußtsein gebracht worden ist, zeigen die Primaneraufsätze der letzten Jahre: „Inwiefern ist Goethes Iphigenie ein moderner Charakter?" „Inwiefern kann man Goethes ‚Iphigenie' als eine Nachahmung der antiken Tragödie auffassen?" „Iphigenie bei Euripides, bei Goethe und bei Racine."

Außerdem finden sich noch eine Reihe von freieren Themen, deren Bearbeitung ohne wahrhaft humanistische Bildung unmöglich erscheint: „Der Unterschied zwischen dem antiken und dem modernen Dichter, nachgewiesen an Sophokles' ‚Antigone' und Goethes ‚Iphigenie'." „Theater und Schauspiel im Altertum und in der Neuzeit." „Die szenischen und mimischen Requisite des sophokleischen Theaters verglichen mit denen der französisch-deutschen Bühne." „Ringe, Deutscher, nach römischer Kraft, nach griechischer Schönheit! Beides gelang dir, doch nie glückte der gallische Sprung." „Der Idealismus der antiken Kunst erfreut durch das schöne Objekt, der Realismus der modernen durch die Geschicklichkeit des Meisters." —

Der Religionslehrer wird es sich nicht entgehen lassen, durch Anknüpfung an die im Deutschen entwickelten Gedankengänge*) die Rolle, welche Christentum und germanisches Volkstum in unserer Kultur spielen, gegenüber dem sittlich-religiösen Empfinden des Altertums noch einmal zu charakterisieren.

Auch der Mathematikunterricht hat hier noch einmal Gelegenheit, auf das Altertum einzugehen: In der sphärischen Trigonometrie muß man das Weltsystem und die sich wandelnden Anschauungen von Ptolemäus bis Kopernikus erwähnen, und in der Astronomie müssen die von den Alten in umfassendstem Maße angestellten Beobachtungen, insbesondere das Lehrbuch des Ptolemäus und die Gradmessung des Eratosthenes gewürdigt werden.**)

Somit ergibt also der Lehrplan der Oberrealschule eine reiche und in der Tat auch schon vielbenutzte Gelegenheit, den Schüler dieser modernen Bildungsanstalt mit Ehrfurcht vor der Antike zu erfüllen und gerade die verschiedenartigen Seiten ihres Kulturlebens nach ihren Hauptrichtungen zu beleuchten. Freilich sind es gelegentlich nur Einzelzüge; aber durch beständige Vergleichung und durch wohlüberlegtes Hand-in-Handarbeiten muß sich schließlich vor dem geistigen Auge des Schülers mosaikartig ein Gesamtbild jenes Kulturgebäudes gestalten, welches das Altertum in jahrelanger Arbeit aufgerichtet hat. —

Mancherlei Wege gibt es, um zu wahrhaft humanistischer Bildung zu gelangen; die antiken Elemente derselben hoffen wir auch auf unserem Wege dem Oberrealschüler zuführen zu können.

Marburg. Max Georg Schmidt.

*) Vgl. Linke, Wie kann der Religionslehrer Goethes „Iphigenie" nützen? Progr. Luckau 1907.

**) Nach dem Urteil erfahrener Mathematiklehrer könnte man die Lehre von der Kombination und Variation und im Anschlusse daran die Wahrscheinlichkeitsrechnung als überflüssig und zwecklos streichen und statt dessen noch mehr Zeit für die geschichtliche Entwicklung der Weltbilder, für Zahlenphilosophie, Harmonie der Sphären und Religionsphilosophie zu gewinnen.

Reformvorschläge zur Realschulfrage.*)

Der Aufsatz S. 75 dieses Jahrgangs beschäftigt sich zum größeren Teil mit einer Widerlegung meines Artikels in „Natur und Schule“ V, S. 377, der von der Notwendigkeit einer besseren Ausgestaltung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an höheren Schulen handelt. Wer meinen Aufsatz und die Kritik des Herrn Reuter gelesen hat, wird unschwer erkennen, daß eine Auseinandersetzung deswegen ganz unmöglich ist, weil es für seine und für meine Anschauung an Berührungspunkten fehlt.

Was ich dargelegt zu haben glaube, sind Gedanken zur gegenwärtigen Lage des naturwissenschaftlichen Unterrichts und berechtigte Ausblicke in eine zukünftige Reform desselben. Überzeugt von der Bedeutung der Naturwissenschaften für den geistigen Fortschritt der Menschheit sprach ich es aus, daß in einer zukünftigen Reform die erste Sorge der Frage naturwissenschaftlicher Bildung gebühre und ließ meine Betrachtungen in die Worte ausklingen:

„Man scheue sich nicht, die Tore für die Naturwissenschaften weit aufzumachen. Einmal liegt in ihnen eine Erziehung zur Scheidung von subjektiver und objektiver Wahrheit, die von grundlegender sittlicher Bedeutung ist. Dann aber der theoretische Gehalt! Alle Empirie strebt ja zur Vereinfachung! „„Das ist eine miserable Empirie““, sagt Feuerbach, „„die sich nicht zum philosophischen Denken erhebt.““ Und das ist es, was auch der naturwissenschaftliche Unterricht erstrebt. Nicht das Wissen von den Tatsachen macht seinen Wert aus, sondern die Erkenntnis, wie Wissen entsteht, wie es sich zu einem Ganzen fügt, wie es zur Einheit strebt. Aber von den Tatsachen der Erfahrungen müssen wir ausgehen, denn die Sinne sind die Pforten der Erkenntnis. All unser Wissen und Verstehen kommt durch die Sinnespforten, und daher sind auch alle Hypothesen streng sinnliche Anschauungsweisen, die es uns ermöglichen sollen, Einheit und Zusammenhang in unsere Anschauungen zu bringen, und das Naturgeschehen zu begreifen. Die Zeit ist vorbei, wo man an die Möglichkeit glauben konnte, durch reines Denken, durch dialektische Kunst die Wirklichkeit zu erkennen. Die Erfahrung ist die Quelle unserer Theorien und diese führen uns an die Pforten der Philosophie. Philosophie als Endziel der Einzelwissenschaften, aber nicht mehr als Grundlage derselben! Und diesem methodischen Gang des Erkennens wird auch die Schule der Zukunft folgen müssen, wenn sie zur Wahrheit führen will.“

Das sind Anschauungen, aber doch keine Rezepte zur schleunigen Umgestaltung der Schulen, das sind doch keine „Forderungen, die für alle Schulen gestellt seien (S. 81)“! Im Rahmen meiner Ausführungen lag für mich keine Veranlassung vor, auf die einzelnen Schularten einzugehen oder die Frage zu erörtern, ob alle Schulen oder nur die sogenannten Realschulen jenem Ziel näher gebracht werden sollten. Es handelte sich um die Darlegung persönlicher, von langjähriger Erfahrung getragener Gedanken. „Es muß mehr gemessen werden,“ hatte ich gesagt, um die wissenschaftliche und zugleich methodische Ausgestaltung des

*) Bemerkungen zu dem gleichlautenden Aufsatz des Direktors Ch. Reuter im Februarheft d. Monatschr. 1907.

naturwissenschaftlichen Unterrichts kurz zu charakterisieren, nicht ohne Gründe hinzuzufügen. Herr Reuter sieht dahinter nur ein handwerksmäßiges Verfahren. Er hat wohl keine Erfahrung von der Freudigkeit, welche das Schülerherz erfüllt, wenn er bedeutungsvolle Konstanten wie die Zahl g oder die Wellenlänge des Lichts selbst zu bestimmmen vermag, wenn er gesetzliche, das sind quantitativ festgestellte funktionelle Beziehungen, mit ausreichender Annäherung gefunden hat, wenn er statt der zurechtgemachten Aufgaben die Daten zu seinen Aufgaben selbst feststellt. Er möge sich ruhig auf die Erfahrung eines Mannes verlassen, der sich in langer Unterrichtstätigkeit seine Meinung gebildet hat. Nie aber habe ich fröhlichere, frischere, ihres Wertes sich inniger bewußte Schülerarbeit gefunden, als wenn draußen am Himmel oder auf der Erde oder drinnen im Laboratorium gemessen wurde, nie auch mit größerem Eifer die Rechnungen oder Schlußfolgerungen, die sich darauf gründeten, ausführen sehen. Wer eine Ahnung von der erkenntnistheoretischen Bedeutung der messenden Naturwissenschaft hat, der wird nicht von „einseitiger Fachbildung" sprechen. Aber auch zugegeben! Was war denn das Gymnasium in früheren Zeiten anders als eine solche Fachschule, dessen Bedeutung für allgemeine Menschenbildung aber gerade in solcher durch wissenschaftliche Gründlichkeit bedingten Vertiefung bestand? Ich denke ja nicht daran, Forderungen gar für alle Schulen zu stellen, die sich von heute auf morgen verwirklichen lassen müßten. Aber das ist doch, weiß Gott, keine Widerlegung für die Berechtigung meiner Gedanken, wenn mir entgegen gehalten wird, sogar die Oberrealschulen drängten auf die Einführung des Latein! Das geschieht doch nicht aus dem Bedürfnis nach vermehrter sprachlicher oder historischer Bildung, sondern lediglich aus Utilitarismus. Auch das ist Historismus, der nicht wagt, das Vergangene lediglich in dem Gegenwärtigen erzieherisch wirken zu lassen, ohne den großen Apparat der Bücherweisheit in Bewegung zu setzen. Das Wort Historismus ist nicht von mir geprägt. Aber dessen hätte ich mich von Herrn Reuter denn doch nicht versehen, daß er die Begriffe Historismus und historische Bildung identifiziert und mich, weil ich jenen Ausdruck gebraucht, des Kampfes, ja des Abscheus gegen historische Bildung bezichtigt. Ich verweise ihn kurzerhand zur Erläuterung jenes Begriffs auf des Historikers Lamprecht Äußerung in dessen deutscher Geschichte (1. Ergänzungsband „zur jüngsten deutschen Vergangenheit" S. 101).

Ich gebe meinem Herrn Kritiker das Wort zurück und sage: Gott beschütze die Realschulen vor solchen lauen Freunden, die es vielleicht nur sind, weil sie der Zufall gerade an eine realistische Anstalt geführt hat, denen aber das innerste Wesen des Realismus ein Buch mit sieben Siegeln ist. Man mag die sprachliche Bildung höher schätzen als die reale. Dann aber bemühe man sich auch, den Wert der ersteren mit Gründen des Verstandes darzustellen, zumal, wenn man einen Andersdenkenden belehren will. Was aber in dieser Hinsicht Herr R. bringt, beschränkt sich auf den Satz (S. 79): „Sie (die Sprachen) bilden den Grundstock aller Jugendbildung, weil das einfachste und verbreitetste Mittel auf Menschen zu wirken die Sprache ist und bleiben wird." Wirklich ebenso selbstverständlich wie tiefsinnig! Ohne die Sprache gäbe es freilich überhaupt keine Wissenschaft, auch keine Naturwissenschaft. Aber was ist denn Denken anders als Zusammenfassung von Vorstellungen in Begriffen, als Herstellung einer möglichst innigen

Kongruenz zwischen Anschauungen und Worten, kurz als Begriffsbildung und Urteilsbildung? Und insofern sind die Naturwissenschaften (auch die Mathematik) im höchsten Maße sprachbildend. Wer aber wollte so töricht sein, die Kunst der Sprache, die Dichtkunst, aus dem Jugendunterricht auszuschalten? Wer hätte je das Feldgeschrei erhoben: hie Galilei und Newton, hie Schiller und Goethe? Hat Herr R. noch nie davon gehört, welche Parallelen zwischen dem Schaffen naturwissenschaftlichen Denkens und künstlerischer Intuition bestehen, wie beide zur Grundlage den zu gestaltenden Stoff haben, wie aber nur schöpferische Phantasie sie befähigt, neue eigenartige Gebilde hervorzubringen? Soll ich ihn an Pythagoras, an Keppler erinnern, Männer, die soviel gemessen haben, und denen aus ihren Messungen eine Welt der Ideen entstand? Oder soll ich es aufzeigen, wie in grauen Vorzeiten aus bloßem Zählen und Messen jene Kenntnis der Himmelsbewegungen erwuchs, die uns Zeit und Raum einteilen lehrte und damit die geordnete Entwicklung menschlicher Kultur erst ermöglichte?

Bedauern muß ich aber, daß auch Herr Reuter immer noch an das verbrauchte Gerede erinnert, als ob die Realschule dazu da sei, zum Geldverdienen Anleitung zu geben. Ich lasse dahingestellt, wo mehr Idealismus im besten Sinne des Wortes ist, da wo man ein Ziel für die Jugendbildung aufstellt, auf das unsere ganze wissenschaftliche Erkenntnis hindeutet, ein Ziel, das zugleich im geistigen Interesse der modernen Jugend begründet erscheint, oder da, wo man mit der Devise: „deshalb ist hier große Vorsicht geboten“ (S. 82) immer von dem großen Vermögen der Vergangenheit zehren will, weil man die Geschehnisse der Weltgeschichte um so höher schätzen zu müssen glaubt, je weiter sie dem Licht der Gegenwart entrückt, und von dem grauen Schleier des heiligenden Alters umhüllt sind. Mir ist es klar, daß sich die gläubige Bewunderung der Vergangenheit, die ich niemand rauben will, schließlich erschöpfen und den Entschluß zeitigen muß, vornehmlich der Gegenwart zu leben. Gewiß, keine Überstürzung, aber auch kein verständnisloses Hindern lebensvoller Kräfte der Gegenwart!

St. Johann-Saarbrücken. August Maurer.

Sommertage und Wintertage auf Ithaka.

Der durch eine Anzahl geographischer Werke auch als wissenschaftlicher Forscher und Maler bekannte österreichische Erzherzog Ludwig Salvator hat kürzlich ein Werk über die Insel Ithaka vollendet. Der erste Band, „Sommertage auf Ithaka“ benannt, enthält nur Bilder, nämlich 102 als Heliogravüren vervielfältigte vortreffliche Federzeichnungen. Der zweite Band, der den Titel „Wintertage auf Ithaka“ führt, bringt eine ausführliche Schilderung der Insel und ihrer Bewohner. Er ist mit 40 in Holzschnitt vervielfältigten Federzeichnungen des Verfassers und 14 Heliogravüren nach photographischen Aufnahmen von Dr. Vives ausgestattet. Obwohl bei der Auswahl der Bilder meist das malerische Interesse maßgebend war, finden wir in ihnen doch alle Arten der Landschaft und die wichtigsten Örtlichkeiten so vertreten, daß

sie in ihrer Gesamtheit eine treffliche Anschauung der durch die Lieder Homers so bekannt gewordenen Insel geben. Freilich, das Schönste jener sonnigen Landschaften, die Farbenpracht, fehlt, aber ihre charakteristischen Züge werden uns deutlich vor Augen geführt. Die ganze Insel bildet ein 28 km langes, 1 bis 7 km breites und über 800 m aus dem Meere aufsteigendes Gebirge. Diese Gebirgsnatur, die durch den Kalkstein bedingten schroffen und eckigen Formen der Felsen, die zwischen ihnen sich entwickelnde Vegetation, Lage und Beschaffenheit der menschlichen Besiedelungen, die abgesehen von der kleinen Hafenstadt Vathy keine zusammenhängende größere Ortschaft bilden, Bauart der Häuser und der so zahlreichen Kirchen und Kapellen — alles tritt in den Bildern so deutlich hervor, daß sie auch eine sehr willkommene Erläuterung des Textbandes geben.

Der Verfasser hat fast ein Jahr auf Ithaka geweilt und nicht nur zu Lande und zu Schiff alle Teile besucht, sondern auch mit den Bewohnern in lebhaftem Verkehr gestanden und unter Verwertung des dadurch gewonnenen Wissens, mit Benützung der amtlichen Berichte und Berücksichtigung der einschlägigen Literatur eine wertvolle Ergänzung zu dem geographischen Werke von Partsch geliefert. Die Beschreibung zerfällt in einen allgemeinen und einen besonderen Teil. Der erstere enthält zunächst eine Übersicht über die natürliche Beschaffenheit der Insel, wobei auch die Fauna und die Flora behandelt werden, und gibt dann eine eingehende Schilderung der Bewohner. Sie leben zum großen Teil einfach und anspruchslos von Viehzucht und den Erzeugnissen des Bodens. Infolge des gebirgigen Charakters der Insel werden meist Ziegen und Schafe gezüchtet. Viel geringer ist die Zahl der Schweine, die auch heute noch am zahlreichsten auf der im Süden gelegenen Hochfläche von Marathia zu finden sind, wo wir nach den Angaben Homers auch die Ställe des Eumaeus zu suchen haben. Sehr klein ist die Anzahl der Rinder und der Pferde. Der Verfasser berechnet den gesamten Viehbestand auf etwa 20 000 Stück. Von den nicht bebauten Teilen der Insel ist nur noch ein kleiner Teil mit Hochwald bedeckt, während an den meisten anderen Stellen, wie in so vielen anderen Mittelmeerländern, an seine Stelle der Buschwald getreten ist. Die mit vieler Mühe bebauungsfähig gemachten Teile des Bodens tragen Wein, Oliven, Mandeln, Feigen, Orangen, Johannisbrot, Getreide und verschiedene Arten Gemüse. Während von den anderen Erzeugnissen sogar ein Teil ausgeführt wird, genügt der Anbau des Getreides nicht den örtlichen Bedürfnissen, sondern es muß ein Teil eingeführt werden.

Die männliche Jugend der Insel ist fast ausschließlich in Handel und Schifffahrt tätig, so daß es kaum einen 20 Jahre alten Ithaker gibt, der nicht schon „draußen“ tätig gewesen ist. Aber alle kehren gern wieder in die alte, geliebte Heimat zurück, und so ist die Bevölkerung seit Jahrhunderten einheimisch und die Zahl der auf der Insel lebenden Fremden nur gering.

Der Bildungszustand der Bewohner ist im allgemeinen ziemlich niedrig. Nach einer freilich 27 Jahre zurückliegenden Statistik sind über die Hälfte, besonders Frauen, Analphabeten. Vermutlich ist dies jetzt durch die 14 auf der Insel vorhandenen Schulen besser geworden. Infolge des Aufenthalts vieler im Auslande sind in die Sprache sehr viel Fremdwörter eingedrungen. Der Verfasser gibt nicht bloß von ihnen eine sorgfältige Zusammenstellung, sondern zählt auch

die griechischen Worte auf, welche eine besondere örtliche Bedeutung erlangt haben.

Einen wertvollen Stoff für die Volkskunde bildet ein 37 Seiten langes Verzeichnis der auf Ithaka vorkommenden Sprichwörter und sprichwörtlichen Redensarten, wobei der Verfasser sich auf die nur in Ithaka selbst vorkommenden beschränkt und alles wegläßt, was er in einem früheren Werk über die Insel Zante berichtet hat. Die Einwohner bekennen sich fast ausschließlich zur griechisch-orthodoxen Kirche. Obwohl infolge der Berührungen mit dem Auslande ihr Gesichtskreis keineswegs beschränkt ist, herrscht auf der Insel doch sehr viel Aberglauben. Dies bekunden die zahlreichen Mittel, durch welche man die Zukunft zu ergründen oder Krankheiten abzuwehren sucht. Von den dabei angewandten Beschwörungsformeln werden uns eine Anzahl mitgeteilt. Die Volkslieder, die der Verfasser mehrfach sammeln ließ, stammen meist aus anderen Teilen Griechenlands; nur wenige erscheinen örtlichen Ursprungs, von denen einige Proben gegeben werden.

Gewinnen wir so einen interessanten Einblick in das Denken und die Gefühlswelt des kleinen Inselvolkes, so erhalten wir anderseits auch eine anschauliche und sorgsame Schilderung seiner gesamten Lebensweise. Die Art des Betriebes von Viehzucht, Ackerbau, Jagd, Fischfang, die dabei verwandten Geräte, Kleidung, Zubereitung der Speisen, Bauart und Ausstattung der Wohnhäuser, der Kirchen und Kapellen, Handel, Schiffahrt, Verwaltung der Insel — alles wird uns ausführlich geschildert und durch statistische Angaben erläutert. Man merkt der Darstellung an, wie der Verfasser mit Lust und Liebe an seinem Werke gearbeitet und sich mit menschenfreundlichem Herzen in die Eigenart der Bewohner vertieft hat.

Seinen für die Schönheiten der Natur empfänglichen Sinn bekundet die im zweiten, speziellen Teil enthaltene Beschreibung der Insel. Sie schließt sich an die Bilder des ersten Bandes an und schildert zuerst die einzelnen Teile der Insel, zuletzt eine Fahrt um ihre Gestade. Nicht bloß wer mit eigenen Augen einmal diese prächtigen, in den schönsten Farben strahlenden Landschaftsbilder geschaut hat, sondern auch der, dem dies nicht vergönnt war, wird die Schilderung mit dem größten Interesse lesen und aus ihr und den trefflichen Federzeichnungen ein Bild von der Schönheit des Eilandes gewinnen. Mögen aber an Naturschönheit auch andere ionische Inseln mit Ithaka wetteifern können, seinen besonderen Reiz hat es dadurch, daß es vom Zauber der Homerischen Dichtung umwoben ist. Man merkt, wie gerade dadurch das Interesse des Verfassers für die Insel rege geworden ist, und so hat er denn auch zu der von Dörpfeld aufgestellten Hypothese Stellung genommen, welche die fast dreitausendjährige Überlieferung für falsch erklären und nur das im 24. Buch der Odyssee und das im 2. Buch der Ilias erwähnte Ithaka als die stets so genannte Insel anerkennen, aber in den andern Büchern Leukas dafür einsetzen will.

Der unter der bescheidenen Überschrift „Archäologische Plaudereien und geschichtliche Winke“ beigefügte Abschnitt enthält ein für alle Homerforscher sehr wichtiges Ergebnis. Erzherzog Ludwig Salvator ist ein erfahrener Seemann, der auf eigenem Schiff fast alle Meere durchkreuzt hat und auch das ionische Inselmeer infolge seines jahrelangen Aufenthalts daselbst besser als andere kennt. Er kommt bei der Prüfung, welche von den Inseln sich am besten zu einem Herrschersitz eignet,

S. 281 zu dem Ergebnis, daß die maritime Lage Ithakas mit den umgebenden Inseln, seinen zahlreichen Einbuchtungen und Ankerplätzen eine besonders ausgezeichnete ist. „Kein Seemann würde sich aus dem Odysseeischen Reiche eine andere Insel im Zentrum erwählen, als das heutige Ithaka.“ Der Verfasser beweist seine Behauptung mit unwiderleglichen Gründen; er zeigt, wie geschützt die Lage der Insel ist, die es auch bei Sturm für kleinere Schiffe erreichbar macht, wie trefflich seine Ankerplätze sind und wie leicht es gegen herannahende Feinde bewacht werden konnte. Im Gegensatz dazu weist er auf die zum Teil ungeschützte Lage von Leukas hin, auf die unmittelbare Nähe des Landes, die es schutzlos gegenüber Angriffen von dieser Seite machte, und erinnert auch daran, wie unwahrscheinlich die von Dörpfeld ausgedachte Erklärung ist, nach welcher die aus Leukas vertriebenen Einwohner sich so angesiedelt haben, daß sie angesichts der vom Feinde besetzten Insel blieben. „Diese Tatsachen wird,“ wie der Verfasser mit Recht sagt, „keine neue Deutung des Textes, keine Ausgrabung auf anderem Boden, mögen die Resultate noch so glänzend sein, je umwerfen können.“

So bestätigt hier das auf gründlichster Kenntnis der örtlichen Verhältnisse beruhende Urteil des erfahrenen Seemanns, was auch die unbefangene Prüfung des homerischen Textes ergibt, nämlich daß keine Veranlassung vorliegt, die Heimat des Odysseus anderswo zu suchen, als auf der vom Verfasser so liebevoll geschilderten Insel. Im übrigen steht er auf dem durchaus berechtigten Standpunkt, daß die Freiheit des Dichters gewahrt bleiben müsse und es ihm nicht verwehrt werden dürfe, auch bei der Ausmalung eines Schauplatzes seine Phantasie frei walten zu lassen.

Obgleich Erzherzog Salvator die Hypothese Dörpfelds für falsch hält, ist er unparteiisch genug, auch ihn in seinem Werke zu Worte kommen zu lassen. Er druckt in einem Anhang ab, was ihm auf seine Bitte Dörpfeld als Ergebnis seiner Ausgrabungen auf Ithaka mitgeteilt hat. Wir erfahren daraus, daß Dörpfeld nur kurze Zeit auf Ithaka gegraben, dann aber die Arbeit eingestellt hat, weil an den Stellen, wo man die alte Stadt vermutete, sich keine Reste aus mykenischer Zeit fanden. Obgleich er nicht in Abrede stellt, daß in dieser Zeit die Insel ebenfalls besiedelt gewesen ist, hat er nur noch in Leukas weiter gegraben, weil er von der Richtigkeit seiner bekannten Hypothese überzeugt war.

Den Schluß des Werkes bildet eine kurze Übersicht über die Geschichte der Insel und ein ausführliches bibliographisches Verzeichnis.

Die beigegebene, im Maßstabe von 1 : 46 570 gezeichnete Karte der Insel ist nach den Originalaufnahmen des Kapitäns Mansell hergestellt, die dem Verfasser von der englischen Admiralität zu Verfügung gestellt wurden.

Erzherzog Salvator hat sich weder auf dem Titel noch an einer anderen Stelle als Verfasser genannt und sein Werk auch nicht im Buchhandel erscheinen lassen. Beide in helles Pergament gebundenen Großfoliobände sind auf das prächtigste ausgestattet. So ist aber leider das schöne Werk sehr wenigen zugänglich, und nur die können sich seiner freuen, die es als eine Gabe des erlauchten Verfassers besitzen.

Jauer. Hugo Michael.

Gesunde Jugend.

Gesunde Jugend! Wer sollte sich ihrer nicht herzlich freuen? Wen bekümmerte es nicht tief, wenn er die frische Kraft von Krankheit bedroht sähe? In der Tat, wie die Jugend das nächste, gleichsam selbstverständliche Anrecht auf frohe Gesundheit zu haben scheint, so dünkt es uns wie schmerzliches Unrecht, wenn ihr dieses erste ihrer Güter verkümmert wird. Wie steht es denn bei uns? Dürfen wir einer gesunden deutschen Jugend froh sein? Oder krankt unser junges Alter und bedarf es besonderer Pflege oder gar des Arztes?

Schon der Umstand, daß seit einigen Jahren eine eigene Zeitschrift unter dem Titel „Gesunde Jugend“ als Organ eines „Allgemeinen Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege“ sich mit der „Gesundheitspflege in Schule und Haus“ auf das angelegentlichste beschäftigt, scheint zu beweisen, daß wirklich die Gesundheit unserer Jugend gefährdet ist; die umfassenden Erörterungen auf den Jahresversammlungen jenes Vereins gehen von der gleichen Voraussetzung aus. Es wäre verkehrt, sie einfach zu bestreiten. Und doch regen sich schon gegen die Behauptung Bedenken. Wie es bei theoretischer Behandlung der Dinge leicht geschieht, wird oft als allgemeingültig angesehen, was nur für eine bestimmte Sphäre der Beobachtung richtig ist. Die für das heranwachsende Alter gewiß höchst ungesunden Verhältnisse der großen Städte liegen eben in kleinen Orten, die denn doch zum Glück noch nicht völlig ausgerottet sind, gar nicht vor; ein kurzer Schulweg führt durch stille Straßen, auf denen weder elektrische Bahnen noch Automobile die Nerven in Unruhe versetzen; leicht ist das Elternhaus wieder erreicht; die frische Luft aus Garten, Feld und Wald rötet die Wangen besser als alle Kunstmittel der Hygiene; die kleine Stadt geht früh zu Bett und mit ihr der etwaige Lärm des Tages; selbst, wo im Sommer die Schule um sieben beginnt, ist es nicht sonderlich anstrengend oder aufregend, rechtzeitig hinzugelangen. Gerade die Kürze der Wege ermöglicht hier, die Zahl der Stunden des Tages auf zwei Abschnitte zu verteilen, einen längeren und schwereren am Vormittag, einen kürzeren und läßlicheren am Nachmittag; zwischen beide schiebt sich ein frühzeitiges Mittagsmahl, zu dem man nicht abgehetzt hinzustürzen braucht und nach dem auch der Bequeme ohne Hast noch wieder an sein Nachmittagspensum gelangen kann. Weil diese Dinge oft verkannt werden, so war es nicht überflüssig, sie wieder zu erwähnen. Weniger notwendig erscheint es, dabei zu verweilen, wie harmlos die gesundheitschädlichen Genußmittel jeder Art in kleinen Orten gegenüber denen der Großstädte sind. Es sind eben wirklich weniger Krankheitsstoffe vorhanden und demnach auch weniger Kranke. Daß also Eltern, die bemittelt genug sind, ihre Söhne namentlich in den Jahren der Entwickelung aus der großen Stadt in die Stille der kleineren versetzen, ist sehr begreiflich und nicht nur in dem Falle zu empfehlen, wo auch noch der Vater durch die weitläufige Vielgeschäftigkeit des Amtes oder Berufes verhindert ist, sich dem Sohne zu widmen. Die heilsamen Folgen allein für die körperliche Gesundheit treten oft schon nach kurzer Zeit greifbar zu Tage. Es ist nicht zuviel behauptet, wenn wir sagen: die Jugend der kleinen Städte ist im wesentlichen gesund.

Steht es so, so wird man aber auch Bedenken tragen, die mancherlei Mittel,

welche die Gesundheit jener anderen erst herstellen sollen, ohne weiteres allgemein vorzuschreiben. Wo ein geräumiger Garten Gelegenheit zu gesunder, nützlicher und erfreuender Arbeit bietet, wo das freie Feld, der weite Wald, wo Hügel und Berge aus nächster Nähe zum ungezwungenen Wandern locken, darf man sich nicht wundern, wenn das organisierte Turnspiel nicht so sehr als Bedürfnis empfunden wird. Man sollte es auch nicht zu entschieden fordern. So dankenswert es in vielen Fällen ist, daß hier planmäßig die Körperkraft und Gewandtheit geübt und der Wille gestählt wird, man sollte nicht verkennen, daß, gerade um freie Betätigung der Kräfte zu fördern, eine selbständige Beschäftigung ganz nach eigener Neigung erst recht förderlich ist. Unsere regste kameradschaftliche Teilnahme am regelmäßig geübten Jugendspiel kann niemals so erquickend wirken, wie der freie, lustige Verkehr der Jungen untereinander im selbstgewählten oder noch besser selbsterfundenen Spiele auf weiter Flur, im hohen Walde. Auch der vertraute Verkehr mit Eltern und Geschwistern verlangt sein Recht. Dies alles ist doch das natürlich Gegebene; jenes andere, was die Schule stiftet, ein künstlicher Ersatz, sehr zu danken, wo das erstere unmöglich geworden ist, mindestens entbehrlich im anderen Falle.

Wir haben es erlebt, und gewiß mit voller Genugtuung gesehen, wie der Turnunterricht allgemein verbindlich wurde; wir haben aber auch erfahren, daß, als man ihn mitten zwischen die wissenschaftlichen Stunden legte, er, anstatt zu erfrischen, erst recht anstrengend wirkte. Niemand soll eben auf eine stark körperliche Anspannung sofort eine geistige folgen lassen. Aber es wirkt dabei noch etwas anderes mit, was meines Erachtens nicht immer genügend berücksichtigt wird. Jede geregelte Tätigkeit unter der Aufsicht und Anleitung eines Erwachsenen oder gar eines Lehrers wird von der Jugend als ein Zwang empfunden und wirkt als solcher bis zu einem gewissen Grade ermüdend; ganz frei fühlt sie sich nur, wo sie völlig aus dem Joche ausgespannt sich selbst überlassen ist. Eben darum darf, wenn sie denn doch zum Spiele angeleitet werden soll, der Zwang nur ein ganz gelinder sein; sind einmal Jugendspiele eingerichtet, so geht es allerdings nicht anders, als daß, wer sich zu Beginn des Schuljahres dazu bereit erklärt hat, sich nun auch selber verpflichtet fühlt, regelmäßig mitzuspielen; indes sollte der Spielleiter auf besondere Bitte auch immer einmal bereitwilligst Urlaub geben. Sind wir hier zu streng, so bürden wir unseren Jungen wieder eine neue Schulstunde auf. Diese Erwägung macht mich bedenklich gegen die z. B. von Raydt immer wieder erhobene Forderung eines „allgemein verbindlichen Spielnachmittages". Wir hören, aller wissenschaftliche Unterricht soll, weil er die jugendlichen Kräfte so stark in Anspruch nimmt, auf den Vormittag gelegt werden, und nun sollen wir noch wieder einen Nachmittag unsere Jungen zu einer Beschäftigung zwingen, die ihrem ursprünglichen Begriffe nach eigentlich jeden äußeren Zwang ausschließt? Es fehlte nur noch, daß nun auch Zeugnisprädikate für „Spielen" verlangt würden. Es wird auch schwer genug halten, noch einen Nachmittag ausfindig zu machen, der für die beabsichtigten ausgedehnten Spiele Zeit genug böte, es wäre denn, daß man das heilige Recht der Schüler auf den Mittwoch- und Sonnabend-Nachmittag antasten wollte. An den anderen Tagen soll ja, gewiß nicht zur Freude der Fachlehrer, der technische Unterricht nachmittags liegen, namentlich bei der zunehmenden

Bedeutung des Zeichenunterrichts ein gewagter Schritt. So ganz unverständig ist die alte Einrichtung doch nicht, daß schon am Vormittag nicht nur zwischen schwereren und leichteren wissenschaftlichen Gegenständen, sondern mit technischen Fächern abgewechselt wird. Gerade dadurch, daß aller wissenschaftliche Unterricht auf den Vormittag zusammengedrängt wird, kann eine sehr starke Belastung der jungen Geister eintreten. Ob hier, was neuerdings empfohlen wird, eine Kürzung der Unterrichtsstunden auf 45 Minuten ein zweckmäßiges Mittel der Entlastung bringt, ist mir ganz zweifelhaft; in so beknappter Zeit kommen Lehrer und Schüler kaum zu rechter Ruhe bei ihrem Gegenstande; es liegt die Gefahr nahe, in Hast die Jungen nun erst recht anzuspannen, damit doch noch etwas beschafft werde.

Mir scheint, nicht wenige der Mittel, die eine vielgeschäftige Pädagogik im Bunde mit berufsmäßigen Hygienikern erfindet, um die Jugend gesund zu machen, unterliegen selbst da, wo diese Gesundheit wirklich gefährdet scheint, noch manchen ernsten Bedenken; Anspruch auf Allgemeingültigkeit können sie keinesfalls erheben.

Aber wie ist es denn mit dem Hauptmittel, dem Schularzt selber? Nur eine längere Erfahrung könnte hier zum Urteil berechtigen; soviel darf aber schon jetzt gesagt werden: höchst willkommen ist die Unterstützung eines sachkundigen Arztes in allen Fragen der allgemeinen Gesundheitspflege, bei der Bekämpfung ansteckender Krankheiten und in vielen einzelnen Fällen; aber die Lehrer werden sich auch ihre Rechte zu wahren haben und sich über Fragen der Erziehung und des Unterrichtes, in denen sie allein zuständig sind, nicht vom Arzte Vorschriften machen lassen.

Wo nicht besondere Symptome hervortreten, wollen wir unsere Jungen auch nicht gar zu viel ärztlich untersuchen und beobachten lassen; es möchte ihnen am Ende darüber das frohe Gesundheitsgefühl abhanden kommen, das sie zum Glück der Mehrzahl nach doch noch besitzen.

Gerade dieses aber wollen wir stärken, den gesunden Sinn, der im Bewußtsein seiner Kraft sich etwas Tüchtiges zu leisten zutraut. Immer wieder wird uns das Wort des Juvenal vorgehalten:

Orandum est ut sit mens sana in corpore sano.

Aber man beachtet nicht immer, daß der Dichter die mens sana als Hauptsache voranstellt, und die Worte, welche er hinzufügt, werden selten mitzitiert:

fortem posce animum, mortis terrore carentem,
qui spatium vitae extremum inter munera ponat,
naturae, qui ferre queat quoscumque labores
nesciat irasci, cupiat nihil, et potiores
Herculis aerumnas credat saevosque labores
et Venere et cenis et pluma Sardanapalli.

Also ein tapferer Sinn, der vor keiner Mühe zurückschreckt, das ist vor allem zu erstreben! Nun wird uns freilich versichert, gerade dieses hohe Gut erwerbe man mit unfehlbarer Sicherheit durch die Leibesübungen. Es fehlt dann auch nicht die Behauptung, die leidige Kopfarbeit, die so einseitig bevorzugt werde,

unterdrücke jede gesunde Entwicklung des Leibes wie der Seele. Bei dem vielen, was mit vollem Rechte hiergegen gesagt wird, kommt, scheint mir, eines nicht so ganz zu seiner Geltung. Gewiß, auch körperliche Übungen können den Mut stählen; ob dieser Mut nun aber über die Betätigung körperlicher Kräfte hinausgeht, ist nicht so allgemein zuzugeben. Aber wie dem auch sei, ist denn die Beschäftigung mit geistigen Dingen so ganz ohne sittlichen Wert? Sollten die hohen Vorbilder von Mannesmut und Charakterstärke, die aus der Dichtung wie aus der Geschichte alter und neuer Zeit unserer Jugend vor die Seele treten, ganz ihre Macht über sie verloren haben? Wäre das wirklich der Fall — aber es ist nicht an dem — so trügen jedenfalls diejenigen einen Teil der Schuld, die ihrer Geringschätzung historischer Bildung wie sie im klassischen Altertum wurzelt, so öffentlich Ausdruck geben, daß ihre Worte schon zu den Ohren der Jugend dringen müssen. Wir haben vor einigen Monaten aus dem Munde unseres Kaiserlichen Herrn schöne Worte über die Pflicht gehört. Nun denn, ist nicht unser ganzer Schulunterricht eben darauf gerichtet, zu treuer, tapferer Pflichterfüllung zu erziehen? Es wäre doch höchst verwunderlich, wenn diese Pflichterfüllung, an dem Erwerb geistiger Güter geübt, so ganz ohne Einfluß auf den Charakter bliebe. Aber freilich mit der vielgepredigten Schonung der zarten Kräfte oder gar der früh schon berechtigten Eigenart ist nichts getan; unsere gesunden Jungen vertragen schon eine feste Hand, im Grunde ist sie ihnen sogar lieber, als weiche Nachgiebigkeit. Und noch ein anderes. Jede kleine geistige Aufgabe, die wir den jungen Köpfen stellen, verlangt ernstes Zusammenfassen der Kraft, der Wille wird gezwungen, etwas zu leisten; sollte er nicht dadurch gestählt werden? Wir begegnen einem schwierigen mathematischen Problem, einer verwickelten Stelle im Schriftsteller; die Wahrheitsliebe gebietet, sich nichts zu verhehlen, der Verstand sucht mit aller Energie durchzudringen; ist die wissenschaftliche Ehrlichkeit, auf die wir so hinarbeiten, nicht ein hohes sittliches Gut? Freilich darf hier das Ringen um den Preis nicht durch all die teils verbotenen, teils doch geduldeten oder gar erlaubten Mittelchen einer schwächlichen Nachhilfe verdorben werden; Lehrer und Schüler müssen unverdrossen in gemeinsamer Arbeit zum Ziele durchzudringen suchen. Auch hier kann der gesunden Kraft der Jugend ein gehöriges Maß von Arbeit zugemutet werden. Sie wird sie freudig tun, je mehr ihr zum Bewußtsein kommt, daß in dem Maße, wie ihre Kenntnisse sich ausdehnen, eben diese für sie zu einer Macht, der Macht des Erkennens werden; der äußerlich erreichte Erfolg gibt ihr das Vollgefühl gesunder innerer Kraft „qui ferre queat quoscumque labores".

Jede geistige Leistung soll und muß ihr zugleich als eine sittliche erscheinen; dann wird sie im innersten Kerne ihres Wesens gesund sein. Wir hegen die gute Zuversicht zu unserer deutschen Jugend, daß sie das schöne Wort Goethes zu beherzigen und zu betätigen entschlossen ist: „daß dem Menschen in seinem zerbrechlichen Kahn eben deshalb das Ruder in die Hand gegeben ist, damit er nicht der Willkür der Wellen, sondern dem Willen seiner Einsicht Folge leiste."

Sondershausen. Funck.

Unterrichtszeit und häusliche Arbeit an den höheren Schulen.

Es kann mir nur erwünscht sein, wenn Direktor A. Schmidt (Monatschrift VI, 65 ff.) „an dieser für die pädagogische Welt sichtbareren Stelle“ Fragen zur Erörterung bringt, über die wir — er ohne, ich mit Nennung des Namens — schon im Wiesbadener Tagblatt unsere Ansichten ausgetauscht haben.

Die geplante Eingabe ist mittlerweile an ihre Adresse abgegangen. Die Gefahr, „offene Türen einzurennen“, war leicht für sie zu vermeiden. Unsere Wünsche haben wir (d. h. die preußischen Mitglieder des Deutschen Hauptkomitees zur Vorbereitung des 2. Internationalen Schulhygiene-Kongresses, London, 1907) in folgender Weise formuliert:

1. Verlegung des gesamten verbindlichen Unterrichts auf den Vormittag bei Einführung der „Kurzstunde“ von 45 oder 40 Minuten.
2. Ermäßigung der häuslichen Arbeiten durch Verzicht auf schriftliche Hausaufgaben in den Unter- und Mittelklassen und durch deren Einschränkung in den Oberklassen.
3. Einführung eines Spielnachmittags mit Erlaß der häuslichen Arbeiten für den folgenden Tag.

Auch die „Spitze gegen die preußische Schulverwaltung“, die A. Schmidt in einer vorläufigen Nachricht der Kölnischen Zeitung zu entdecken glaubte, ist nicht vorhanden und war es auch dort nicht. Wie A. Schmidt selbst anerkennt, bedeutet die württembergische Schulreform, an die jene Nachricht anknüpfte, „in einem Punkte einen entschiedenen Fortschritt, während ein anderer erst durch die Belastungsprobe der praktischen Durchführung seine Haltbarkeit zu beweisen hat“. Der eine Punkt ist die Einführung des Spielnachmittags — Punkt 3 unserer Eingabe; der andere ist die Einschränkung der häuslichen Arbeitszeit — unser Punkt 2. Daß Württemberg mit der künftigen Ermäßigung seiner Stundenzahl im Unterricht dem preußischen Zustande im wesentlichen erst gleichkommt, habe ich A. Schmidt seinerzeit bereitwilligst zugestanden. Hier geht unsere Eingabe über das in Preußen und in Württemberg Bestehende hinaus. Die Tatsache der Eingabe zeigt am besten, daß es unsere Hoffnung ist, die preußische Schulverwaltung werde jene zwei württembergischen Reformen gleichfalls und ohne den Vorgang Württembergs sogar eine dritte (unseren Punkt 1) „wenigstens für ausgedehntere Versuche in geneigte Erwägung ziehen“.

Da wir die Bewegungsfreiheit im Unterrichte der oberen Klassen nicht in unsere Eingabe aufgenommen haben, A. Schmidt andererseits mit der Einführung des Spielnachmittags an und für sich einverstanden ist, so bleibt nur die Verkürzung der Arbeitszeit zur Besprechung übrig. Bei der wesentlichen Gleichheit der Unterrichtsdauer in Württemberg und Preußen zieht nun A. Schmidt die Möglichkeit der Unterrichtsverkürzung gar nicht in Betracht. Arbeitszeit ist für ihn, und daher zunächst auch für uns, nur die Zeit der häuslichen Arbeit.

Daß Württemberg hier unter das preußische Maß hinabgeht, will A. Schmidt bedenklich erscheinen. Soweit seine persönlichen Erfahrungen reichen, haben die Ermittelungen der tatsächlichen Arbeitszeiten das Ergebnis gehabt, daß die

preußischen Ansätze im Durchschnitt Höchstsätze bedeuten, und er hat keinen Anlaß zu bezweifeln, daß für ganz Preußen im großen und ganzen dasselbe gilt. Mein Mißtrauen gegen die Zuverlässigkeit solcher Untersuchungen hält er nach seiner Kenntnis ihres Hergangs und direkter Beobachtung einzelner beteiligter Schüler für sehr übertrieben.

Uns nicht im Schulamt Stehenden wird oft — und ich wiederhole hier eine von A. Schmidt im Wiesbadener Tagblatt gebrauchte Wendung — der Vorwurf des von „wirklicher Sachkenntnis ungetrübten Urteils" gemacht, wenn man sich mit uns auch vielleicht „eins weiß in der warmen Fürsorge für unsere Jugend". Nun, auch ich habe als Lehrer an höheren Schulen (der ich hierzulande sechs, in England gegen zwei Jahre gewesen bin) und in anderen Eigenschaften recht weitgehende Erfahrungen pädagogischer Art gesammelt und rede nicht in den Tag hinein. Zur Begründung jenes Mißtrauens wäre freilich die genaue Anführung von Einzelheiten nötig. Sie verbietet sich einfach von selbst. Ohne sie aber wird leicht auf das vermeintlich Nächstliegende und doch gerade nicht Zutreffende geraten. Wie wäre es, wenn sich jeder Kollege, der einmal Untersuchungen über häusliche Arbeitszeit angestellt hat, die Fragen vorlegte, ob er nie unter dem Eindruck, die Ansätze der Schüler seien zu hoch gegriffen, sie ihnen auszureden versucht und auf diesem Wege die „normalen" gerettet, ob er nie die nötige Rücksicht auf das, was die Kollegen verlangten, verabsäumt, ob er nie das Gefühl gehabt hat, die Schüler befürchteten, sich durch Angabe einer längeren Arbeitszeit in seinen Augen zu schaden? — Schlimmer ist, daß eine kurze Arbeitszeit nur zu häufig durch unerlaubte Mittel erreicht wird. Fremde Hilfe, gedruckte „Schlüssel", ausgediente Hefte usw. werden unbedenklich herangezogen; die von einem der Kameraden so oder so glücklich zu Papier gebrachte Leistung wandert in die zweite und dritte, vielleicht neunte und zehnte Hand. Für deutsche Aufsätze und Vorträge gibt es eigene „Fabriken" und einen Kartellverkehr von Ort zu Ort. Das ist ein öffentliches Geheimnis. Auch A. Schmidt weiß ja, daß die Hausarbeit in größerem Maße als die Schulbeschäftigung der Versuchung zu Täuschungen ausgesetzt ist. Aber er meint, aus diesem Grunde die Hausarbeit beseitigen wollen, wäre gerade, als ob man die Schiffahrt verbieten wollte, weil auf dem Meere auch Stürme wehen und manchmal Schiffe untergehen. Leider kann ich nicht umhin, das Verhältnis vom Erfolg zum Mißerfolg bei der häuslichen Arbeit für das umgekehrte zu halten; der Erfolg ist die Ausnahme, der Mißerfolg die Regel. Wenn jeweils nur, sagen wir der zwanzigste Dampfer sein Ziel erreichte, so stellte wohl auch der Norddeutsche Lloyd den Betrieb baldigst ein. Und wenn es wahr wäre: *Navigare necesse est, vivere non necesse* — die Notwendigkeit der Hausarbeit wird von A. Schmidt und anderen zwar behauptet, aber nicht bewiesen, und unter den ersten wie ferneren Unterzeichnern unserer Eingabe sind auch Schulmänner genug der entgegengesetzten Meinung. Das heißt: sie und wir übrigen Unterzeichner glauben, daß allen Anforderungen der Lehrpläne und Prüfungsordnungen auch ohne Hausarbeit in den Unter- und Mittelklassen und bei deren Einschränkung in den Oberklassen völlig genügt werden kann.

Was die Wirkung der Hausarbeit samt dem Unterricht auf die Gesundheit der Schüler angeht, so müssen wir, A. Schmidt wie ich selbst, den Beobachtungen

und Erfahrungen der Ärzte wohl das maßgebende Urteil überlassen. Unter den vierzehn ersten Unterzeichnern der Eingabe sind acht medizinische Fachleute von Namen und Ruf. Viele andere Ärzte sind ihr weiterhin beigetreten, allein fünfzig in Frankfurt a. M. Körperliche Gesundheit, sagt A. Schmidt, sei nur Mittel zum Zweck, nicht Selbstzweck, niemals dürfe ihre Pflege so ausgedehnt werden, daß dadurch das Höhere beeinträchtigt wird. Das ist ein nicht ungefährlicher Ausspruch! Aber ganz stimme ich bei, wenn A. Schmidt auch dies hervorhebt: „sie ist die Bedingung aller gesunden geistigen Tätigkeit. Deshalb ist sie von der Schule schon im eigenen Interesse sorglich zu hüten".

Marburg. W. Viëtor.

Die „Schüler-Selbstbildungsvereine" in Ungarn.

Diese Monatschrift hat sich in letzter Zeit wiederholt mit den Schülervereinigungen befaßt: ein Umstand, der schon an sich die Wichtigkeit dieses Vorwurfes begründet. Ich möchte der Sache einen Dienst erweisen, wenn ich es im folgenden unternehme, zu dem gärenden Kampf der Meinungen einen Beitrag zu liefern, der sich auf die Erfahrung von nahezu zwei Jahrhunderten stützt. Hat ja die Entwicklung des modernen Schulwesens mehr als einmal den Beweis erbracht, daß die Berücksichtigung der internationalen analogen Bestrebungen auch auf die nationalen von fördernder Rückwirkung ist.

An den Mittelschulen Ungarns und gleichwertigen Anstalten bestehen nämlich alterprobte Schülervereinigungen, die sozusagen einen integrierenden Bestandteil dieser Schulen bilden, von allen hierzu berufenen Faktoren nach Tunlichkeit unterstützt werden, dem Schulleben ein eigenes anmutiges Gepräge verleihen und in ihrer Wirkung nach Raum und Zeit die Schule weit überdauern. Sie führen in der Regel den Namen einer heimischen Größe (Petöfi, Széchenyi, Deák, Arany, Jókai) und leisten auch bei der Veranstaltung von Schulfesten und patriotischen Gedenktagen dem Lehrkörper und der Schülerschaft vorzügliche Dienste. Bereits hieraus folgt, und dies möge von vornherein angemerkt werden, daß die hierzulande gereiften Erfahrungen fast ausnahmslos zugunsten dieser Einrichtung sprechen.

Die SchSV*) waren ursprünglich Gesellschaften zur Pflege der Muttersprache. In dem Erziehungsplan der von den Jesuiten geleiteten Gymnasien begegnen wir den sog. „Akademien", d. h. Zusammenkünften behufs Übung des mündlichen Vortrages, der Disputierkunst und des öffentlichen Auftretens. Da die Ungarn von Haus aus eine besondere Vorliebe und nicht gewöhnliche Anlage für die Betätigung der rednerischen Fertigkeit besitzen, darf es nicht wundernehmen, daß auch unsere Schulen von altersher diesen nationalen Zug förderten, der auch sonst nach dem Geschmack der aufstrebenden Jugend war. Tatsächlich waren diese Vereinigungen stets und besonders in den Zeiten nationaler Unterdrückung wahre Brennpunkte zur Pflege des patriotischen Geistes und zur Förderung der selbständigen Jugendbildung. Aus den evangelischen Schulen wurde die erste solche

*) Abkürzung: Schüler-Selbstbildungsvereine = SchSV.

„Gesellschaft für Sprachenpflege“ seitens des Schriftstellers Johann Kis am Lizeum in Sopron (Ödenburg) im Jahre 1790 gegründet; der aus derselben herausgewachsene SchSV lebt und wirkt bis auf den heutigen Tag.

Von welch nationaler Bedeutung die SchSV für die ungarische Kultur sind, erhellt schon daraus, daß Männer, die sich später einen Namen von europäischem Klang erworben haben, als Jünglinge zuerst in diesen Kreisen sich hervorgetan hatten. So hat sich der größte Lyriker Ungarns, Alexander Petöfi (geb. 1823) im Jahre 1838 der „ungarischen Gesellschaft“ im Lyzeum zu Selmec (Schemnitz) angeschlossen und mit Gedichten und Kritiken sich wiederholt ausgezeichnet. (Allerdings ist er in seinen Schulstudien bedeutend zurückgeblieben und erhielt zum Semestralschluß aus der ungarischen Geschichte eine ungenügende Note.) Noch größere Erfolge hatte er drei Jahre später in Pápa. Zur selben Zeit studierte hier Jókai (geb. 1825), unser größter Romancier, der sowohl für Gedichte als für Erzählungen mit Preisen bedacht wurde und nebenbei aus jedem Unterrichtsgegenstand eine Vorzugsnote erhielt.

Um die Auffassung unserer amtlichen Kreise selbst über die SchSV ins richtige Licht zu setzen, sei das folgende Datum angeführt. Die seitens des königlich ungarischen Unterrichtsministeriums für die Weltausstellung von Paris 1900 abgefaßte Monographie „L'Enseignement en Hongrie“ (Budapest 1900, XIV u. 546 S.) widmet dieser Einrichtung einen besonderen Punkt, worin es u. a. heißt: „Les cercles littéraires de la jeunesse sont une institution essentiellement hongroise. . . . Sous la direction d'un savant professeur qui par affection pour la jeunesse se met avec enthousiasme à la disposition de ses élèves, ces cercles deviennent des sources de perfectionnement, de sentiments nobles et d'un jugement éclairé, laissant des traces à jamais ineffaçables dans le coeur de la jeunesse.“

Im folgenden seien in chronologischer Ordnung und auszugsweise die wichtigsten auf diese Einrichtungen bezugnehmenden Bestimmungen der Neuzeit mitgeteilt. Die vom Unterrichtsminister Br. Josef Eötvös im Jahre 1868 herausgegebene grundlegende Verordnung lautet wie folgt: „An unseren Mittelschulen wirken seit langer Zeit solche Vereine, die neben den regelmäßigen Studien die weitere Selbstbildung bezwecken. Grundsätzlich kann gegen diese Vereine um so weniger vorgebracht werden, da sie erfahrungsgemäß die Entwicklung der Selbstbetätigung der Jünglinge günstig zu beeinflussen vermögen. Dieses löbliche Ziel kann aber bloß dann erreicht werden, wenn die Tätigkeit ihrer Mitglieder strenge innerhalb ihrer Fähigkeiten und den Verhältnissen der Schule sich bewegt. Mit Rücksicht hierauf verordne ich das Folgende:

1. Zweck der Vereine ist die literarische Beschäftigung: Anfertigen selbständiger Arbeiten aus irgend einem Gebiete der Schulstudien, Übersetzungen, ästhetische Analysen, Kritiken, ferner Übungen im Deklamieren. Da hierzu bloß die reiferen Schüler geeignet sind, dürfen nur jene der vier oberen Klassen Mitglieder der SchSV sein.
2. Das anzustrebende Ziel dieser Vereine muß stets in vollkommener Übereinstimmung mit jenem der Schulstudien stehen; die Vereinstätigkeit soll letztere gleichsam ergänzen und erweitern. Aus diesem Grunde ist

3. jede politische oder religiöse Erörterung strenge zu meiden. Mit Rücksicht auf die Schwierigkeiten der selbständigen literarischen Betätigung möge man die Jugend nach Tunlichkeit zu folgendem anhalten: klassische Übersetzungen aus Fremdsprachen ins Ungarische, Lektüre und Analyse klassischer Meisterwerke, Nachahmungen, Abhandlungen aus den übrigen Gebieten des Studiums; Veranstaltung von Sammlungen und Bestimmungen aus dem Gebiete der Naturwissenschaften, chemische Versuche und Analysen, Lösung mathematischer Aufgaben.
4. Ein besonderes Augenmerk ist der Bibliothek der SchSV zuzuwenden: der einseitigen und übermäßigen Lektüre von Novellen und Romanen muß schon im Interesse der Konzentration des Unterrichts gesteuert werden. Es dürfen bloß für die Jugend geeignete Zeitschriften und Bücher angeschafft werden; der Direktor hat diesem Umstand ein besonderes Augenmerk zuzuwenden, desgleichen den eventuellen Mißbräuchen bei der Benutzung öffentlicher Leihbibliotheken.
5. Die verantwortliche Stelle des Direktors bringt es mit sich, daß er in allen auf die SchSV bezüglichen Angelegenheiten unbedingten Einfluß habe und uneingeschränkte Kontrolle üben könne. Darum ist er von amtswegen Vorsitzender, der persönlich oder durch den ihn vertretenden Professor an allen Sitzungen teilzunehmen und die Wirksamkeit stets zu beaufsichtigen hat."

Diese Obliegenheit des Schuldirektors auch den übrigen an der Anstalt bestehenden Schülervereinigungen*) gegenüber wird im § 37 der im Jahre 1897 herausgegebenen „Vorschrift für Mittelschuldirektoren" besonders betont.

Die oben mitgeteilte Verordnung wurde durch spätere Bestimmungen in mancher Hinsicht geändert. So heißt es im § 26 der gegenwärtig in Kraft stehenden „Mittelschulordnung": „Die Schüler der beiden obersten Klassen dürfen zur Betätigung ihres Privatfleißes SchSV bilden, jedoch stets nur unter persönlicher Leitung und Aufsicht eines Professors und strenger Kontrolle des Direktors."**) Die Klassenvorstände haben eine besondere Sorgfalt dem Umstande zuzuwenden, daß die Beschäftigung in den SchSV und die daraus folgende häusliche Arbeit nicht auf Kosten der Schulstudien erfolge, sondern im Gegenteil diese kräftige; darum müssen auch die übrigen Professoren deren Tätigkeit mit Aufmerksamkeit verfolgen und die Privatlektüre beaufsichtigen. Jene Schüler, die ihren Pflichten der Schule gegenüber nicht genügen, sind von der Teilnahme an den SchSV zeitweilig oder endgültig auszuschließen. Die Veröffentlichung der Arbeiten der SchSV ist untersagt. Unter Leitung und Aufsicht des Direktors oder eines Professors können in der Anstalt auch andere: Gesang-, Musik-, Unterstützungsvereine etc. gebildet werden, jedoch nur unter der Bedingung, daß sie ihre Tätigkeit ausschließlich auf die Schule beschränken und die Öffentlichkeit ohne Genehmigung der Schulbehörde nicht in Anspruch nehmen. Mittelschüler dürfen an keinen außerhalb der Schule

*) Unterstützungs-, Gesang-, Musik-, Stenographie-, Sport-Vereine etc.

**) Man vgl. hiermit die Ausführungen Ssymanks (Monatschrift V, S. 489). Von den dort aufgestellten vier Punkten muß ich den vierten aus Überzeugung ablehnen.

bestehenden Gesellschaften oder Vereinen Mitglieder sein.“ Diese, für die Moral der Schüler und die Schuldisziplin so hochwichtige Verfügung wird den außerhalb der Schule bestehenden Sportvereinen gegenüber leider sehr nachsichtig gehandhabt, was ich in meiner Schrift „Gegenwart und Zukunft der körperlichen Erziehung“ (vgl. Monatschrift V, S. 543) ausführlich erörtert habe.

Die einschlägigen Bestimmungen an den evangelischen Mittelschulen lauten wie folgt (Vorschrift vom Jahre 1903, § 21): „Zur Unterstützung des Schulunterrichtes dienen die Jugendbibliothek und die SchSV; der Zweck dieser ist die Förderung der freien Tätigkeit der Schüler a) mittels Abfassung und Beurteilung von Arbeiten, b) mittels Deklamationen. SchSV sollten nach althergebrachter Sitte an keinem einzigen protestantischen Obergymnasium fehlen. Vorsitzender ist in der Regel der Professor der ungarischen Sprache und Literatur der höheren Klassen. Die aus den Reihen der Jugend gewählten Funktionäre sind dem Vorsitzenden und dem Verein gegenüber verantwortlich: jener erstattet zum Jahresschluß dem Professorenkörper einen Bericht über das Wirken und das Vermögen des Vereins und hat auf Wunsch des Direktors auch die Protokolle und Amtsbücher vorzulegen. Dieselben Bestimmungen gelten auch für die übrigen Schülervereine. Das Statut der SchSV wird vom Lehrkörper festgesetzt und von der schulerhaltenden Behörde genehmigt.“ (Weiter folgen die Bestimmungen des oben mitgeteilten § 37 der staatlichen Anstalten.)

Daß die Schülervereinigungen einer dauernden Beaufsichtigung und steten Kontrolle bedürfen, ist selbstredend und wurde an dieser Stelle bereits nachgewiesen. Wie sehr dieser Punkt den SchSV gegenüber betätigt wurde, beweisen noch die folgenden Verfügungen. In dem Statut für die königlichen Oberdirektoren (1883) wird unter den Obliegenheiten derselben gelegentlich der jährlichen Inspektionen der Mittelschulen u. a. angeführt: „Die SchSV sind zu untersuchen, ob ihre Wirksamkeit wertvoll, nicht einseitig ist und sich auf das gesamte Unterrichtsgebiet erstreckt? Auch die übrigen Jugendvereine sind zu kontrollieren, ob sie seitens der Regierung genehmigt wurden, und ferner, ob die Schüler nicht Mitglieder von Vereinen sind, die außerhalb der Schule bestehen?“ Eine ganz ähnliche Verpflichtung obliegt den mit der Inspektion der konfessionellen Mittelschulen beauftragten Regierungskommissären.

Einen weiteren Beleg für die Umsicht und Strenge, womit die Schulbehörde vorgeht, beweist die im Jahre 1887 herausgegebene Verordnung, worin es u. a. heißt: „Die Genehmigung der Statuten der Anstalts-Jugendvereine gehört in den Bereich des Unterrichtsministeriums, dem selbe im Dienstwege zu unterbreiten sind. Jugendvereine dürfen bloß zum Zwecke der Selbstbildung, der Unterstützung, der physischen Körperpflege und der edlen Zerstreuung gebildet werden. Politische und nationale Tendenzen, Kartenspiel und Billard sind also strenge verpönt. Mitglieder dürfen nur Schüler der betreffenden Anstalt sein. Sollte der Verein seine Bestimmung nicht genau einhalten, so wird er von der Regierung unverzüglich suspendiert, beziehungsweise aufgelöst.“

Einen nicht zu unterschätzenden Behelf unserer SchSV bilden die von den Mittelschulen herausgegebenen „Jahresprogramme“, in denen dem inneren Schulleben im allgemeinen viel mehr Platz eingeräumt wird, als in den deutschen. In

jedem Programme erscheinen jährlich ausführliche Berichte über die SchSV und über alle übrigen in der Anstalt bestehenden Vereinigungen, worin u. a. der Jugendvorstand und die Preisgekrönten namentlich angeführt, die Programme der Veranstaltungen, die Spenden und die Kassengebahrung mitgeteilt sind. Der SchSV an unserer Anstalt zählte im Schuljahre 1904/05 etwa 60 ordentliche und 80 unterstützende Mitglieder; in den 13 Sitzungen wurden 23 Gedichte und 15 Prosastücke vorgetragen und 8 Deklamationsvorträge gehalten. Die sechs ausgeschriebenen Preise für poetische, literarische, historische, naturwissenschaftliche Themen und für Deklamationen waren je mit einem Zehnkronen-Goldstück bedacht.

Wie begreiflich sind die SchSV in unserer schulpädagogischen Literatur wiederholt behandelt worden. Bemerkenswert ist eine neuere Anregung Dr. Gidófalvys, der ihre Haupttätigkeit auf das gesellschaftliche Gebiet übertragen möchte, damit die der Schule Entwachsenen bereits dort sich jene Kenntnis der sozialen Einrichtungen und Pflichten aneignen können, welche die heutige Schule ihnen im allgemeinen noch vorenthält.

Ein weiteres Eingehen auf diesen wichtigen und verheißungsvollen Gegenstand muß ich mir hier raumhalber versagen, desgleichen die Aufzählung jener Folgerungen, die sich aus dem Vergleich der mitgeteilten Daten mit den deutschen Verhältnissen ergeben. Da ich seit lange eine Monographie dieser SchSV vorbereite, wird sich in Hinkunft vielleicht noch Gelegenheit bieten, die deutschen Berufsgenossen damit näher bekannt zu machen. Bis dahin bin ich zu jeder weiteren Auskunft, auch brieflich, gerne bereit.

Budapest. Franz Kemény.

Eine sechzehntägige Ruderfahrt Strasburger Gymnasiasten durch Westpreußen.

Im Jahre 1905 wurde von dem Herrn Kultusminister auf den Antrag des Unterzeichneten dem hiesigen Gymnasium zweimal eine größere Summe überwiesen, die es uns ermöglichte, einen Gymnasialruderverein ins Leben zu rufen, ihm ein Ruderbootshaus zu bauen und zunächst zwei Boote, einen Vierer und einen Doppelzweier, anzuschaffen. Der Kreis Strasburg und einige Privatleute halfen durch ihre Spenden dazu mit. Dem jungen Verein lag es nun ob, den Dank, der allen gütigen Spendern, vor allem dem Herrn Minister gebührt, durch tüchtige Leistungen, an denen jedermann seine Freude haben muß, zu bewähren. Im Jahre 1905 vom Juli an wurde die Mannschaft von einem Mitgliede des Lehrerkollegiums, Herrn Dr. Winderlich, der selbst früher einem Schülerruderverein angehört hatte, geschult und setzte ihre Übungen bis tief in den Winter hinein auf der Drewenz und den benachbarten, miteinander zusammenhängenden Seen eifrig fort. Auch zwei größere Touren wurden schon unternommen. Es war von vornherein unsere Absicht, die Primaner und Sekundaner, die dem Verein angehörten, zu selbständigem Auftreten, auch der Öffentlichkeit gegenüber, zu erziehen. Die inneren Angelegenheiten sollte ein Vorstand regeln;

der Vorsitzende hatte bei einem kleinen Einweihungsfeste Gelegenheit, vor den eingeladenen Vertretern der Behörden und Freunden der Sache in einer längeren Ansprache den Verein zu vertreten. Ostern 1906 schied der Instruktor aus dem Lehrerkollegium. Nun sollten die jungen Leute beweisen, ob sie sich allein weiterhelfen könnten. Der Unterzeichnete behielt sich nur eine gelegentliche Kontrolle vor. Da er die Überzeugung gewann, daß die Mannschaft nicht nur im Rudern tüchtig geübt sei, sondern auch sonst einen Ausdruck des Vertrauens wohl verdiene, so regte er sie zu einer größeren Ferienfahrt an. Zuerst wollte er sich an der Fahrt beteiligen oder einem Oberlehrer die verantwortliche Leitung übertragen. Da aber beides durch unvorhergesehene Hindernisse vereitelt wurde und anderseits die Vorbereitungen der Fahrt schon so weit gediehen waren, daß ein Aufgeben des schönen Planes sehr bedauerlich gewesen wäre, so hat der Unterzeichnete es gewagt, acht ausgesuchte, besonders zuverlässige Schüler, darunter auch einen Sekundaner, ohne Lehrer die sechzehntägige Fahrt machen zu lassen. Die Wege wurden ihnen, soweit es möglich war, durch Beschaffung von Quartieren geebnet; der Herr Regierungspräsident in Marienwerder war in dankenswerter Weise bereit, den Ruderern für das Passieren der vielen Schleusen Erlaß der Schleusenabgaben zu verschaffen. Alle Teilnehmer wurden ernst gemahnt und verpflichtet, am Tage keinen Alkohol zu sich zu nehmen und in allen Gefahren treu zueinander zu stehen. Das Vertrauen ist nicht getäuscht worden und belohnt sich hoffentlich reich. Die jungen Leute, die diese Fahrt miteinander gemacht haben, werden auch im Leben ihren Mann stehen. Die Erinnerung an die Schule, die ihnen Anlaß zu dieser Kraftprobe gegeben hat, wird ihnen voraussichtlich durch diese Fahrt für die Zeit ihres Lebens verklärt werden.

Einer Aufforderung des Herrn Geheimen Oberregierungsrats Dr. Matthias gern entsprechend, lasse ich hier einen kurzen Fahrtbericht folgen. Er mag als Beweis dafür dienen, daß wir auf der östlichen Grenzwacht uns der Pflicht wohl bewußt sind, außer dem Geist auch den Körper recht zu bilden und gesunde, verantwortungsfreudige deutsche Männer zu erziehen.

Am 28. Juni 1906 brach die Mannschaft in 2 Booten, einem Vierer und einem Doppelzweier aus Strasburg auf, jeder mit etwas Proviant und etwa 30 Mark baren Geldes ausgerüstet. Ungefähr $1^1/_2$ Meilen unterhalb Strasburg beginnt die Drewenz die Grenze zwischen Deutschland und Rußland zu bilden. Da die Benutzung des Flusses bisher nur für Flößer geregelt ist, so zwang ein russischer Grenzposten mit drohend angelegtem Gewehr die Reisenden, am russischen Ufer anzulegen und alarmierte die nächsten Posten, die auf flinken Pferden schnell herankamen. Die Ruderer mußten aussteigen, mußten es sich gefallen lassen, daß auf Befehl eines inzwischen erschienenen Offiziers ein Sergeant mit schweren Reiterstiefeln die Boote genau untersuchte und erhielten erst nach etwa zweistündigem Aufenthalt die Erlaubnis weiterzufahren. Im September hat eine Verhandlung zwischen den Grenzbehörden stattgefunden, in der die Russen versprochen haben, friedliche Ruderer in Zukunft nicht wieder zu behelligen. Das zweite Abenteuer des ersten Tages war ein schweres Gewitter, vor dem die Mannschaft in einer deutschen Försterei Schutz suchte. Dort wurde sie freundlich bewirtet und erhielt in der Scheune freies Nachtquartier. Der zweite Tag brachte sie durch schöne Wälder

an dem Grenzstädtchen Gollub vorüber, über dem die Reste der alten Ordensburg Golau ragen, bis Thorn, obwohl sie wieder ein starkes Gewitter zu mehrstündiger Rast in einem gastfreien Hause gezwungen hatte. Der mitgenommene Proviant war natürlich durch die beiden Gewitter fast ganz verdorben und mußte zum größten Teil über Bord geworfen werden. Die Sonne hatte an den beiden Tagen schon so kräftig gewirkt, daß die Thorner Straßenjugend die Ruderer als Afrikaner begrüßte. Am Mittag des dritten Tages wurde von den Herren des gastfreundlichen Thorner Rudervereins Abschied genommen. Doch nötigte ein starker Nordwest, der die aufgeregten Weichselwellen in die Boote warf, bald zur Umkehr, die nicht ohne Gefahr, aber glücklich bewerkstelligt wurde. Erst am 1. Juli, dem vierten Tage, morgens 5 Uhr konnte die Fahrt auf der Weichsel fortgesetzt werden. An diesem Tage wurden 120 km zurückgelegt und Sartowitz, ein an dem linken Weichselufer auf einer malerischen Höhe zwischen Kulm und Graudenz gelegenes Dorf, 10 Uhr abends erreicht. Unterwegs fand eine freudige Begrüßung mit Herren des Bromberger Rudervereins statt, die unsere Reisenden ein gutes Stück begleiteten. In Schwetz wurde eine kurze Rast gemacht. Das Ziel des nächsten Tages war Mewe, wo durch die Güte des Herrn Direktor Dr. Rosbund und seiner Kollegen den Ermüdeten ein Rasttag in guten Quartieren ermöglicht wurde. Der Tag wurde u. a. zu einer Besichtigung des alten Ordensschlosses benutzt, dessen Räume heute als Zuchthaus dienen. Am 7. Tage wurde dann Neufähr bei Danzig erreicht, wo ein Fischer für wenig Geld echte Seemannskost und ein hartes Nachtlager bot. In aller Frühe weckten einige Mitglieder der Akademischen Ruderriege des Danziger R.-V., die vorher benachrichtigt und bis hierher entgegengefahren waren, die müden Schläfer und geleiteten sie nach einem erfrischenden Seebade bis Danzig. Dort hielt sich die Mannschaft drei Tage auf. Die Mehrzahl konnte sich bei Verwandten oder Bekannten einquartieren, nur einzelne mußten in einem Kutter auf unbequemem Lager die Nächte zubringen. Am zwölften Tage, dem 8. Juli, wurde bei furchtbarer Hitze die Strecke von Danzig bis zu dem Dorfe Jungfer bei Elbing zurückgelegt. Es war der schwerste Tag der Fahrt: Sonnenbrand, Durst und Hunger lasteten schwer auf den Gemütern, und zu kaufen gab's nichts, weil Sonntag war. Alle waren so matt, daß sie auf dem Heuboden eines freundlichen Wirtshauses die ganze Nacht fest schliefen. Am nächsten Morgen winkten bald Elbings Türme, wo der R.-V. Nautilus es sich nicht nehmen ließ, die fahrenden Scholaren gastlich aufzunehmen und reichlich zu bewirten. So folgt ja auch im Manöver auf harte Strapazen das Sektquartier. Die Fahrt ging nun durch den völlig verschilften Drausensee in den Oberländischen Kanal, der durch die verschwiegene Pracht der herrlichsten Laubwälder die Reisenden wieder der heimatlichen Drewenz zuführte. Eine angenehme und zugleich interessante Unterbrechung in der Ruderarbeit bildete der Schleusentransport aus einer in die andere der fünf geneigten Ebenen. Beim Passieren des 38 km langen Geserichsees war die Mannschaft leichtsinnig genug, zwei große Decken und einen Lodenmantel kunstvoll als Segel zu befestigen und so etwa vier bis fünf Stunden in flotter Fahrt zurückzulegen ὡς Ὀδυσσεὺς ἐν τῇ νηὶ ἐκτεταμένος. Am Abend dieses 14. Tages hatten die etwas überkühnen „Wikinger" wieder das Glück, von einem Hotelwirt, Mitgliede des Deutsch-Eylauer Ruder-

vereins, gastlich aufgenommen zu werden. Wäre das nicht geschehen, hätten sie bei Mutter Grün übernachten müssen; denn das Geld reichte nicht mehr. Von dem am Südufer des Geserichsees gelegenen Deutsch-Eylau führt die schmale Eilenz in die Drewenz. Auf dieser Strecke war das Rudern nur teilweise möglich; mehrmals mußten die Boote über Land getragen werden, weil Mühlen den Weg versperrten. Einer der Müller stärkte die Ruderer nach dieser harten Arbeit dadurch, daß er ihnen erlaubte, seinen Obstgarten zu plündern. Währenddessen hatten einige neckische Dorfschönen die gesamten Kleider und Stiefel, die in den Booten lagen, bunt durcheinander geworfen, hell scholl ihr schadenfrohes Lachen hinter den Weiterfahrenden her. Nach äußerst anstrengender Fahrt wurde abends Neumark an der Drewenz erreicht, wo die Hungerkuren ein Ende hatten und frohe Stunden im Kreise lieber Bekannten folgten. Am nächsten Abend fand dort sogar ein Tanzkränzchen statt.

Am 14. Juli, dem 17. Tage der Reise, zogen die „Wikinger“ blumengeschmückt der Heimat zu und langten dort nach einer Fahrt von 50 km wohlbehalten an.

Strasburg i. Wpr. R. Gaede.

II. Programmabhandlungen. 1906.

Zum lateinischen Unterrichte.

Hoffmann, Friedr., Ausführlicher Lehrplan des Lateinischen für Gymnasium und Realgymnasium. Insterburg, Gymn. 5.

Man hat in Insterburg Ernst gemacht mit einer methodischen Bewältigung des Lernstoffes. Wenn der Theorie, wie sie hier vor uns liegt, die Praxis nur einigermaßen entspricht — ganz wird sie es kaum vermögen —, so wird dort oben rechtschaffen Lateinisch gelehrt und gelernt. Schon die erste „Methodische Bemerkung" über Aussprache und Orthographie atmet gesunden Geist. Natürlich habe ich manches Fragezeichen am Rande gemacht, aber die zustimmenden Zeichen überwiegen stark. Ich hebe z. B. zur Beherzigung hervor: „Sinngemäßes Lesen, auf allen Stufen nachdrücklich zu üben" (S. 8). „Es kommt (in Sexta) nicht auf die Zahl der übersetzten Stücke an, sondern auf die gründliche Durcharbeitung" (S. 10). „Die schriftlichen Übersetzungen, deren Texte sich vor einer Häufung der Schwierigkeiten hier wie in den folgenden Klassen zu hüten haben, werden nach Diktat im Diarium lateinisch niedergeschrieben, dann zum Zweck der Durchsicht langsam noch einmal deutsch vorgelesen und endlich ins Reine geschrieben, wobei streng darauf zu achten ist, daß jedes Ausstreichen und Ändern im Interesse einer sauberen Haltung der Hefte vermieden wird" (S. 13). „Für die mündliche Übersetzung werden in der Regel deutsche Übertragungen lateinischer Ausschnitte aus Cicero und Livius, hektographisch vervielfältigt, zugrunde gelegt. Die Erfahrung hat diesen Weg als den geeignetsten gezeigt zur allmählichen Gewinnung eines feineren Sprachgefühls, auch bietet sich so die beste Gelegenheit, unter Vermeidung einer Häufung grammatischer Schwierigkeiten die Beherrschung des Unterscheidenden in den beiden Sprachen zu beweisen" (S. 29). Befremdlicher klingt die Mahnung: „Der Lehrer (in Untertertia) tut wohl, sich ein Muster eines Präparationsheftes anzulegen, in welchem die betreffenden Bemerkungen, auch dem Wortlaut nach sorgfältig überlegt, eingetragen sind; es bietet ihm für die zusammenfassende Wiederholung ein unersetzliches Hilfsmittel. Es wird vollkommen sein, wenn es außerdem die Übersetzung enthält" (S. 25). Da fehlte bloß noch, daß der Lehrer seinen Text Wort für Wort mit der allein möglichen, also auch allein beim Schüler zu duldenden Übersetzung überschriebe, wie solches auch vorkommen soll! Hoffent-

lich hat der Herr Direktor dem Lehrer, der Cäsar geben soll, außerdem noch dringend empfohlen, diesen Cäsar vorher gründlich zu lesen, von A—Z, und dazu Meusels Lexikon zu studieren, ehe er vor die Klasse tritt; vielleicht kann er dann doch eines Musterpräparationsheftes für seine Person entbehren. Aber — der Lehrplan von Insterburg kann sich sehen lassen.

Gaede, Zusammenstellung der in den einzelnen Klassen zu erlernenden lateinischen Stilregeln und Beispiele. Strasburg, Westpr., Gymn. 45.

Daß diese „Zusammenstellung" die Grenzen der Gemarkung Strasburg überschritten hat, wird manchem auffallen; schon die Drucklegung appelliert sozusagen an den Lokalpatriotismus des Strasburgers; ein großes I schafft die Druckerei vielleicht doch mal an. Der Inhalt ist ziemlich dürftig, die Fassung der Regeln nicht sonderlich geschickt, bisweilen irreführend (z. B.: „Werden zwei Gegenstände verglichen, so steht im Deutschen der Superlativ, im Lateinischen der Komparativ;" demnach muß es heißen „ich bin größter als du" und es darf nicht heißen „das größere Lager"). Auch die Mustersätze für IV—OII vertrügen sehr wohl eine neue Musterung; Sepps „Varia" oder Georges' „Gnomologia" scheinen dem Verfasser nicht bekannt zu sein. Die falsche Fassung „dimidium facti, qui bene coepit, habet" sollte nicht mehr vorkommen, am wenigsten aber als direktes Zitat aus Hor. ep. I 2, 40. Fiat in dem Satze zu § 146 ist doch nicht zu rechtfertigen; Cic. or. 2, 209 verrät sich auf den ersten Blick als falsch (st. de or.). Was ein Quartaner inhaltlich mit „oratorem irasci minime decet, simulare non dedecet" anfangen soll, weiß ich nicht; zu § 196b hat man einen nichtssagenden Satz aus Velleius Pat. nehmen zu müssen geglaubt; der Satz zu § 232b war doch unschwer zu finden (Tusc. I, 6) usw.

Worms, Vorlagen für die lateinischen Extemporalien in den oberen Klassen nebst kurzer Einleitung über Wesen und Wert der Extemporalien. Meldorf, Gymn. 346.

Das Extemporale soll eine Übung sein, kein Maßstab. Sehr richtig. Man braucht also nicht aus dem Häuschen zu geraten, wenn mal etwas viel rote Tinte gebraucht wird. Aber alles hat seine Grenzen. Hier sind diese, dünkt mich, weit überschritten. Es werden uns je 10 Muster für UII, OII und I deutsch und lateinisch vorgelegt. Ich kann sie nicht als Muster gelten lassen, und zwar aus mehr als einem Grunde. Die Vorlagen sind zu schwer, die Fallen zu zahlreich und zu versteckt, die Sätze zu schablonenhaft gebaut, das Latein entfernt sich oft zu weit, unnötig weit von der Vorlage, ja es ist nicht immer einwandfrei (überdies durch zahlreiche Druckfehler entstellt). Kurzer Hand setze ich zum Beweise den ersten und letzten Satz des ganzen Stoffes her. 1. Der Untersekundaner soll übersetzen: Auf die Kunde davon, daß Manlius, von dem wir gelesen haben, daß er von Catilina nach Fäsulä vorausgeschickt war, in Etrurien das Volk aufwiegele, sah sich Cicero durch die doppelte Gefahr in die größte Sorge versetzt. Das lateinische Muster lautet: Manlium, quem a Catilina Faesulas praemissum esse scriptum legimus, cum in Etruria plebem sollicitare certior factus esset, Cicero ancipiti periculo maxima cura affectus est. 2. Der Primaner soll zu guter Letzt übersetzen: Bei diesen Erwägungen kommt mir besonders gerade Cicero in den Sinn;

denn ich zweifle nicht, daß Cicero bei seiner Sinnesart oft anders gesprochen haben würde, wenn er nicht durch die besondere Schwere des Unrechts gereizt worden wäre; und daß er bei aller Begabung als Redner doch gehindert wurde, die Worte zu finden, die seiner und der Sache würdig gewesen wären. Lateinisch soll das heißen: Quae consideranti mihi Ciceronis ipsius in mentem venit, qui qua erat indole, nisi gravissima iniuria lacessitus esset, quin saepe aliter dicturus fuerit, non dubito; neque quin, quamvis magna arte dicendi floreret, ne ea verba, quae se ipso ac re digna essent, inveniret, impeditus sit. Selbstverständlich gibt's zwischen diesen beiden Enden unseres farcimen extemporale noch gerissenere Sätze. Heil den Meldorfern ob ihres gesunden Appetits!

Preuß, A., Syntaktische Prinzipien. Graudenz, Gymn. 36.

Fortsetzung der Abhandlung vom Jahre 1904 „Grammatische Schulung etc." Hauptsatz (S. 16): „So ist die Aufgabe der Syntax denn die, aus dem Kennzeichen der organischen Funktion eines Wortes im Satze die determinative Bedeutung einer Vorstellung im Gedanken-Verlaufe herzuleiten." Man sieht, Morris macht Schule. Wie sich aber die im Grunde wohl richtige Theorie praktisch gestalten wird, steht noch dahin. Die Schwierigkeit ist groß, die bisherigen Versuche (z. B. jüngst durch Hale gemacht) finden starken Widerspruch. Die Abhandlung von Preuß verdient Beachtung; sie ist allerdings nicht leicht zu verstehen.

Meyer, E., Die neuesten Entdeckungen auf dem Gebiete der Sprachwissenschaft. Duisburg-Ruhrort, Realgymn. 606.

Der wohl noch jugendliche Verfasser holt weit aus, um seine Garbe zu schneiden. Die Kapitelüberschriften mögen dies erläutern: Das zentrale Problem der Sprachwissenschaft (gemeint ist die Beziehung zwischen Vorstellung und Sprachlaut); die Gesetze der Sprachschöpfung (vgl. Voltaires Witzwort: „die Etymologie ist eine Wissenschaft, in der es auf die Vokale gar nicht, auf die Konsonanten sehr wenig ankommt"); die physische Seite der Sprachschöpfung (angezogen wird der Satz von Trombetti: „distinto non vuol dire disconnesso"); die psychische Seite der Sprachschöpfung („jede Wurzel ist der Träger einer Allgemeinvorstellung"); die neuen großen Aufgaben der Sprachwissenschaft (Nachweis der Einheit der Sprachen); die Schöpfungsprinzipien im Universum (von „dem ewig Einen, das sich vielfach offenbart"). Ich habe die Abhandlung mit dem lebhaftesten Interesse gelesen, manches gelernt, vieles gebilligt, einiges noch „dahingestellt"; ich muß die blöden Augen erst an den Anblick dieser Metathesisperspektive gewöhnen. In der Hauptsache hat Verfasser bestimmt recht; seine mutige, schwungvolle Art, die Fragen anzugreifen, gefällt mir; ich hoffe, ihm noch öfter zu begegnen.

Dahms, Willi, Curae Hirtianae. Berlin, Königstädt. Realgymn. 112.

Hirtius hat geschrieben b. Alex. 22—33 und 62—78. Dies wird durch sprachliche Analogien zu beweisen versucht, desgleichen die Abfassung von b. Alex. 1—21 durch Cäsar selbst.

Volkmann, Walther, Untersuchungen zu Schriftstellern des klassischen Altertums. Breslau, Maria-Magdalene-Gymnasium. 223.

Bescheiden auftretende, aber ganz lesenswerte Vermutungen: Hinter Vergil VIII, 674 sei ein „dicker Strich" zu machen, weil im folgenden eine Dublette der Schildbeschreibung stecke, vermutlich durch die Weihung eines goldnen Ehren-

schildes für Augustus in der curia Julia veranlaßt. Horaz III 24, 33 f. sei durch die geographische Anschauung des Poseidonios, der sich der Dichter anschließe, zu erklären. Horaz IV 4 erhalte durch das Schema des Enkomion in Platos Menexenus erwünschtes Licht; sat. II 6, 3 werde die örtliche Auffassung der Worte super his durch Varro de re rustica I 11, 2 wirksam unterstützt. Cicero de rep. VI 20—24 gehe (in vier Abschnitten) auf Poseidonios bzw. Eratosthenes zurück.

Sorof, G., Bemerkungen zu Horaz. Wandsbek, Gymn. 352.

Carm. I 22 sei ein humoristisch gemeintes Lob auf Epikur; auf ähnlichem Standpunkte stehe der Dichter I 34, 29 und 31, wohl auch in der ersten Hälfte von I 28, dessen zweite Hälfte, „das Gesicht des Reisenden" (Gebhardi), freilich mit der ersten unvereinbar sei. I 32, in ernster Zeit (im J. 40) entstanden, erhalte namentlich aus Vergils Georgicon II bzw. III neues Licht (der Abschnitt ist lesenswert). III 3, aus dem J. 27, werde durch Vergleichung mit Verg. Aeneis XII 791 ff. verständlicher, denn Horaz habe die Verlegung der Residenz nach dem Osten noch befürchtet und bekämpfen wollen, Vergil aber sei über diesen Punkt durch Augustus' endgültige Ablehnung des Projekts beruhigt worden und äußere sich dem entsprechend. Epod. 4 sei doch wohl von ernster Entrüstung eingegeben (gegen Plüß). Lauter beachtenswerte Anregungen!

Hoppe, Paul, Die zweite Römerode. Ein Beitrag zur Lebensgeschichte des Horaz. Breslau, Matthias-Gymn. 224.

Strophe 1—4 beziehen sich auf des Dichters soldatische Tätigkeit, 5 und 6 auf seine (stoische?) Philosophie, 7 und 8 auf seine Vertrauensstellung bei Maecenas. Zuzugeben ist dem Verfasser, daß die bisherigen Deutungen der Ode (namentlich das fidele silentium!) gar nicht recht befriedigen; auch Hiemer (Ellwangen, Progr. 1905), den Hoppe noch nicht beachten konnte, genügt gerade an diesem Punkte wenig. Ohne Rest ist freilich auch Hoppes Rechnung nicht aufgegangen, vgl. die pauperies am Anfang. Aber muß sich denn ein Gedicht wirklich restlos in einem Schema unterbringen lassen? Widersprüche das vielmehr nicht eigentlich seinem Wesen? Jedenfalls bleibt aber dem Verfasser das Verdienst, auf das Vorhandensein und die Wichtigkeit des subjektiv-lyrischen Moments auch in den Römeroden ernstlich hingewiesen zu haben.

Hannover. Franz Fügner.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Neue österreichische Lehrbücher für den katholischen Religionsunterricht.

Wenn irgendwo, dann herrscht gegenwärtig in Österreich rege Fürsorge und eifriges Arbeiten für den katholischen Religionsunterricht an höheren Schulen. Stimmen für Hebung und Reform des Unterrichts sind (besonders seit Grimmichs bedeutendem Buche (vgl. diese Monatschrift 1905, S. 189, 199) mannigfach erklungen, aber den theoretischen Vorschlägen folgte schnell die praktische Arbeit, nnd da der gesamte österreichische Episkopat wirksam die Bestrebungen der Religionslehrer förderte, entstanden schon in kurzer Zeit eine Reihe neuer Lehrbücher, die allen modernen Anforderungen gerecht zu werden hoffen.

Es würde falsch sein, wenn man diese Bücher nach den in Deutschland geltenden Bestimmungen beurteilen wollte; in Österreich sind andere Schulverhältnisse, gelten andere Lehrpläne und sind anderseits überhaupt Unterrichtsbedingungen, die von den unserigen verschieden sind. So müssen die neuen Lehrbücher unter Berücksichtigung all dieser Eigenheiten beurteilt werden.

Der neue Lehrplan für Österreich schreibt vor: I. und II. Klasse: Katechismus mit Behandlung einschlägiger liturgischer Fragen. III. Klasse: im ersten Semester: systematische Behandlung der Liturgik; im zweiten Semester: Geschichte des Alten Testamentes; IV. Klasse: Geschichte des Neuen Testamentes. Diese Einteilung gilt sowohl für das Gymnasium, wie für die Realschule. Die Verteilung für das Obergymnasium ist dieselbe geblieben: V. Klasse: Apologetik; VI. Klasse: Dogmatik; VII. Klasse: Moral; VIII. Klasse: Kirchengeschichte.

Die Bearbeitung der für die unteren Klassen bestimmten Bücher übernahm Theodor Deimel, die für die oberen Klassen Eduard Krauß. Der österreichische Gesamtepiskopat hat für die Abfassung der Bücher bestimmte Normen erlassen, an die die Verfasser sich halten mußten. Bisher sind folgende Bücher erschienen:

1. Krauß, Dr. Eduard, Lehr- und Lesebuch für den katholischen Religionsunterricht in den oberen Klassen des Gymnasiums und verwandter Lehranstalten. Erster Teil: Allgemeine Glaubenslehre. Wien 1905. A. Pichler's Wwe. & Sohn. 175 S. 8°. geb. 2,50 M.

Das Buch entspricht dem Standpunkte der Quinta der österreichischen Gymnasien, also unserer Untersekunda. Grimmich, dessen Lehrplan von dem offiziellen österreichischen Lehrplane bedeutend abweicht (vgl. Der Religionsunterricht an unseren Gymnasien. Wien-Leipzig 1903, S. 94) empfiehlt für diese Klasse „Offenbarungs- und Kirchengeschichte", während trotz der mannigfachsten Gründe, die er für die Aufstellung seines Lehrplanes vorbringt, die offiziellen Lehrpläne, nach wie vor, die „allgemeine Glaubenslehre" und aus der „besondern Glaubenslehre die Lehre von Gott und von der Schöpfung" vorschreiben. Der Stoff soll aber, wie das gesamte Unterrichtsmaterial auf den obern Klassen, apologetisch behandelt werden. Über den zu apologetischen Betrieb des Unterrichtes und den Versuch eines wissenschaftlichen Betriebes der Theologie anstatt der gewollten elementaren Einfachheit haben sich längst manche österreichische Schulmänner beklagt. (Vgl. Grimmich, S. 102 ff.) Krauß bearbeitet sein Buch „unter Mitwirkung des Vereins katholischer Religionslehrer an den Mittelschulen Österreichs". Als obersten Leitsatz bezeichnet er, daß „ein Lehrbuch nicht nur alles zu enthalten hat, was ein Gebildeter wissen muß, um seinen Glauben im Leben hochzuschätzen und zu befolgen, sondern auch dem Lehrer die Möglichkeit und den Anlaß zu geben, auf solche Wahrheiten näher einzugehen, die gerade für seine Schüler besonders wichtig sind". Bei der Behandlung des Stoffes bemüht sich Krauß „positiv vorzugehen, und die häufigsten Bedenken und Einwendungen indirekt zu widerlegen". Er hat sehr viel und sehr gelehrtes Material und zwar, wie sich aus dem „Begleitwort", aber auch bei dem Durchlesen seines Buches ergibt, selbständig und kritisch durchgearbeitet und verwertet, und da ebenfalls eine ganze Menge angesehener Gelehrter von Schule und Hochschule seine Arbeit verfolgte und sein Manuskript gelesen hat, so dürfen wir, abgesehen von der Achtung, die man der bischöflichen Behörde schuldig ist, in dem Krausschen Buche ein Werk sehen, das wohl dem heutigen Geschmack der österreichischen Gymnasialpädagogik entspricht.

Die Einleitung handelt über Religion, Gottesdasein, Glauben, Offenbarung (S. 1—12); der erste Teil (S. 12—79) über die heilige Schrift, Übersetzungen, Handschriften, Apokryphen; der zweite Teil (S. 79—107) bespricht „Christus und seine Kirche", wobei das Hauptgewicht auf Jesus als Messias und Gott, auf seine Wunder und Weissagungen gelegt wird. Der zweite Abschnitt dieses Teiles behandelt die Kirche Christi, ihre Stiftung, Eigenschaften und Wirkungen (S. 107—142). Den Schluß bilden 13 ‚Lesestücke' aus Flavius Josephus, Platon, Keilschriften, Bibel, Philostratus, Goethe.

Es steckt tatsächlich viel Stoff in dem Buche, und alles zeugt von sorgfältiger, mühevoller Arbeit. Die Anordnung ist so eingehend, und auf die Übersichtlichkeit ist soviel Gewicht gelegt, daß der Genauigkeit für einen Schüler sicher zuviel ist. So scheint das Buch bei aller wissenschaftlichen Klarheit und korrekten Gliederung dem Durchschnittsschüler ohne Zweifel zerzackt und zerrissen; er verliert den Überblick. Auch der Stoff und die Art seiner Bearbeitung übersteigt nach unserer Ansicht die Fassungskraft des Durchschnittsschülers, und das viele Schöne, das des Autors Buch so gründlich behandelt enthält, ist nach unserem Dafürhalten den Quintanern bzw. Untersekundanern höchst selten, und auch dann nur durch erst-

klassige Lehrkräfte mundgerecht zu machen. Es scheint uns, nach unsern Erfahrungen zu urteilen, durchgehends unmöglich, daß das Buch, bei allen seinen Vorzügen, allgemein den Anstalten, für deren Schüler es bestimmt ist, gerecht werden kann. Es gleicht den spätgotischen Bauten: tief durchdacht und wunderbar schön; alles stil- und kunstgerecht, aber der Gesamteindruck läßt sich schwer gewinnen.

Also jedenfalls ein verdienstliches, gelehrtes, reichhaltiges Buch, vornehm in Inhalt und Sprache, aber da wir in Deutschland andere Verhältnisse haben, müssen wir die Verantwortung für diese Art Schulbücher dem österreichischen Episkopat und das praktische Endurteil den österreichischen Kollegen überlassen, von denen ja schon ein großer Teil für den Verfasser eingetreten ist.

2. Krauß, Dr. Eduard, Lehr- und Lesebuch für den katholischen Religionsunterricht. Zweiter Teil: Besondere Glaubenslehre. Wien 1906. A. Pichler's Wwe. & Sohn. 176 S. 8°. geb. 2,50 M. (Als Manuskript gedruckt.)

Nach den einleitenden Abschnitten über „Wissen und Glauben", „Inhalt der Offenbarung", Dogmatik (S. 1—6), bringt der erste Teil des Buches (S. 6—26) „Die Lehre von Gott (Theologie κατ' ἐξοχήν)" und zwar „erstens Gottes Dasein und Eigenschaften", zweitens „Die heiligste Dreifaltigkeit". Der zweite Teil behandelt „Die Lehre von den Geschöpfen", und zwar erstens „Ursprung und Fortbestand der Geschöpfe", zweitens „Die Ordnungen der Geschöpfe", drittens „Zweck und Ende der Geschöpfe". In diesen Kapiteln werden die Lehren über die Geisterwelt, den Menschen, Erbsünde, Erlösung, Sakramente, Körperwelt, Vollendung behandelt. Der Schluß des Buches enthält „Tabellen über die heilige Messe" (S. 148—151) und „Lesestücke" (S. 151—176).

Unser prinzipieller Standpunkt zu dem Buche ist derselbe, wie der bezüglich des ersten Teiles. Überall reiches Material, sorgfältige Durcharbeitung und allenthalben viel Schönes. Bezüglich des pädagogischen Wertes ist die Stoffauswahl bedeutend glücklicher und die Anordnung mehr einheitlich und übersichtlich, und deshalb ist dieser zweite Teil viel brauchbarer, zudem auch durchgängig leichter verständlich als des Buches erster Teil. Doch hätte auf das Gymnasium nicht allein, sondern auch auf die „verwandten Lehranstalten" mehr Rücksicht genommen, manches gelehrte Beiwerk weggelassen und Einfachheit der Sprache mehr angestrebt werden können. Sehr zu loben ist die reiche Verwertung der heiligen Schrift, nicht in losen abgerissenen Zitaten, sondern in lebendiger Verwebung und Einführung in den Zusammenhang der einschlägigen Stellen.

Die drei Tabellen über die heilige Messe würdigen die Messe nach ihren einzelnen Teilen, unter Hinweis auf die entsprechenden Ereignisse aus der Leidensgeschichte und unter Anregung entsprechender Tugendakte. Was in der Messe auf der Evangelien-Epistelseite und in der Mitte gebetet, und was im Hochamt gesungen und still gebetet wird, hätte nicht in so ausführlicher Schematisierung dargestellt zu werden brauchen.

Die Lesestücke sind entnommen: dem Buch der Psalmen, den Sprüchen Salomons, Job, dem Buch der Weisheit, Jsaias und Ezechiel; in lateinischem Text folgt dann: Luc. 22, 1—39 das letzte Abendmahl; in griechischem Text Matth. 22, 2—14 die Parabel vom Hochzeitsmahle des Königssohnes, Luc. 15, 11—32 die Parabel vom verlorenen Sohne, Apostelgeschichte 17, 16—34 Paulus in Athen,

I. Kor. 15, 12—50 über die Auferstehung des Fleisches; aus Johannes Chrysostomus ein Abschnitt über die Erhabenheit des Priestertums, und der lateinische Text von Augustinus' Civ. Dei XXII, 30 de aeterna felicitate civitatis Dei sabbatoque perpetuo. Aus den Dichtungen des Mittelalters folgt ein Gedicht aus Freidanks Bescheidenheit über die heilige Messe; aus Seifried Helbling die Bitte an Maria; aus Walther von der Vogelweide eine Anrufung Mariä.

3. Deimel, Dr. Theodor, Illustriertes liturgisches Lehr- und Lesebuch. Mit 51 Abbildungen. 110 S. 8°. Wien 1905. A. Pichler's Wwe. & Sohn. geb. 1,60 M.

Die Liturgik wird an den österreichischen höheren Schulen als Gegenstand für sich erst in der III. Klasse behandelt; trotzdem soll dieses liturgische Lehrbuch schon in der I. und II. Klasse benutzt werden können. Die Zweiteilung des Buches ist mit Absicht eingerichtet worden; es soll ein Lehr- und Lesebuch sein. Der Schüler soll entlastet und doch der ganze Stoff absolviert werden. Hauptsache soll das Lehrbuch bleiben, aus dem allein auch geprüft wird. Durch solche Anlage der Lehrbücher soll der Kampf gegen das geistlose mechanische Auswendiglernen geführt werden. Richtiges Verständnis, kurzer Memorierstoff, weise Gelegenheit zum selbständigen Denken und Mitarbeiten, sowie Anleitung zum selbständigen Ausdruck ist der Zweck der Anordnung und Fassung, namentlich auch der Zweiteilung dieses Buches. Nach diesem Grundsatze hat Deimel, wie er dem Referenten privatim auf dessen Anfrage freundlichst mitteilte, ebenso gehandelt wie auch Krauß.

Alle diese idealen Anschauungen sind großartig und edel; sie zeugen von dem hohen, heiligen Geiste, der die Verfasser leitete. Aber man traut den Schülern doch zuviel zu. In dieser Liturgik wird des Guten soviel geboten und zwar in solcher Ordnung, Ausführlichkeit und Schematisierung, daß jeder Kandidat des Priestertums es unbeschadet seines akademischen Rufes für die Vorbereitung auf sein Priestertum benutzen kann, und daß jeder, der im Priesterseminar das Buch studiert, in den einschlägigen Fragen der Liturgik ein vorzügliches Examen machen wird. Für einzelne Teile des liturgischen Unterrichtes kann das Buch in der Hand des Lehrers gelegentlich großes Interesse für den liturgischen Unterricht erwecken, aber für die Hand der Schüler scheint es uns weniger brauchbar, selbst trotz der schönen Illustrationen.

4. Deimel, Dr. Theodor, Altes Testament. Biblisches Lehr- und Lesebuch der Geschichte der göttlichen Offenbarung des Alten Bundes für österreichische Mittelschulen und andere verwandte Lehranstalten. Mit 38 Bildern und 2 Karten. 127 S. 8°. Wien 1906. A. Pichler's Wwe. & Sohn. geb. 1,90 M.

Auch dieses Buch ist wie die vorigen „unter Mitwirkung des Vereines katholischer Religionslehrer an den Mittelschulen Österreichs" verfaßt. Das Lehrbuch enthält (S. 1—62) eine kurze Einführung in das Verständnis der Offenbarungsgeschichte und eine Angabe der biblischen Geschichtsquellen. Hiernach kommt „die biblische Urgeschichte", und „die Geschichte des auserwählten Volkes". Die einzelnen Abschnitte des Lesebuches sind: I. „Biblische Urgeschichte"; II. „Biblische Geographie"; III. „Biblische Gesetze und Kultformen"; IV. „Biblische Chrestomathie"; V. „Biblische Vorbilder"; VI. „Biblische Weissagungen über den Messias". Die recht ansprechenden Illustrationen beziehen sich sowohl auf das Lehr- wie

Lesebuch. Der Stoff dieses Buches soll im zweiten Semester auf der dritten Klasse durchgenommen werden, während im ersten Semester auf dieser Klasse die systematische Behandlung der Liturgik nach dem oben angegebenen Lehrbuch durchgenommen werden soll. Wie kann der Lehrer mit diesem gewaltigen Stoff, selbst wenn er manche Auswahl trifft, fertig werden, und wie wird es da pochen und hämmern und brummen in den Köpfen der kleinen Philosophen! Nach den hier bei uns geltenden Anschauungen betrachtet man allgemein ein ähnliches Verfahren als zu große Belastung des kindlichen Geistes. Hier arbeitet man allgemein an einer Entlastung. Es scheint uns, als wenn man die einfache Elementar- und Schulbibel aus den Mittelschulen Österreichs verwiese. Das würde aber unrecht sein. Sie ist etwas Ganzes; eine Teilung aber, wie sie Deimels Buch bietet, ist für die entsprechenden Schuljahre etwas Unnatürliches.

Das Gesamtergebnis für die Betrachtung der neuen österreichischen Schulbücher kann also getrost die Sorgfalt, Übersichtlichkeit, wissenschaftliche Gediegenheit und Reichhaltigkeit sämtlicher bisher erschienenen Bücher von Krauß und Deimel unumwunden und rückhaltlos anerkennen. Bezüglich der praktischen Empfehlung der Bücher kann für den Standpunkt der Schulen Deutschlands unser Urteil nur ganz ablehnend lauten. Für die Schulen Österreichs muß auf den österreichischen Gesamtepiskopat und auf den Verein katholischer Religionslehrer daselbst hingewiesen werden. Jedenfalls muß sich die Brauchbarkeit der Bücher auch in Österreich erst noch erproben.

Eschweiler. Wilhelm Capitaine.

Koloniale Werke und Lesebücher für die Schule.

Es ist in neuerer Zeit das Streben unverkennbar, das Schullesebuch durch Schaffung von Lesebüchern für Spezialgebiete gewissermaßen zu entlasten, Lesebücher zu schaffen, die allerdings nicht dazu bestimmt sind, pflichtmäßig in der Schule eingeführt zu werden, die aber in Schul- und Klassenbibliotheken, als Geschenke und Prämien ihre wohlverdiente Verbreitung finden sollen. Damit wird nach einer Richtung wenigstens die Frage nach einem Lesebuche auf der obersten Stufe wieder aufgerollt. Ich halte meinerseits ein speziell für Prima bestimmtes und den Bedürfnissen der Oberstufe angepaßtes Buch (Cauer, Biese) durchaus für notwendig zu einer Zeit, wo Kunstgeschichte und philosophische Propädeutik immer stärker an die Pforten der Schule pochen; denn fehlt ein solches Buch im Unterricht, so entgeht dem Primaner schon aus ganz äußerlichen Gründen manches, was ihm eine selbst nebensächlich gestaltete Lektüre des Lesebuchs für Vorträge und Berichte mühelos verschafft. Aber in einem solchen Lesebuche für Prima kann nicht alles stehen, wenn es nicht zum alten Realienbuch werden und der Umfang ins Ungemessene wachsen soll. Man hat daher neuerdings Speziallesebücher für verschiedene Gebiete geschaffen, die sich entweder auf einen Schriftsteller beschränken (Scheel, Lesebuch aus Gustav Freytag, 2. Aufl. 1906) oder bestimmte Themata behandeln (Paczkowski, Lesebuch zur Einführung in die Kenntnis Deutschlands und seines geistigen Lebens 2. Aufl. 1905; Scheel, Deutschlands See-

geltung. Lesebuch zur Einführung in die Kenntnis von Deutschlands Flotte und ihrer Bedeutung in Krieg und Frieden 1905), denen sich das Volkswirtschaftliche Lesebuch von H. Mahraun 2. Aufl. 1902 und die Philosophischen Lesebücher von Gille 1904 und Schmid 1906 anschließen.

Solch ein Lesebuch können nach ihrer Bedeutung für Gegenwart und Zukunft auch unsere Kolonien erwarten. Zwar besitzen wir bereits seit 1902 ein Koloniales Lesebuch für Schule und Haus mit dem Titel „Deutschlands Kolonien" von dem früheren Direktor bei der Deutschen Kolonialgesellschaft, A. Seidel, doch haben die Schulen von diesem guten Hilfsmittel bedauerlicherweise wenig oder gar keine Notiz genommen, trotzdem es durch eigene Berichte von Forschern, Reisenden und Militärs für die Mittelstufe ein recht interessant zu lesendes Material bietet.

Seitdem ist der Versuch nicht erneuert worden; es sind aber einige Werke erschienen, die, von ganz verschiedenen Seiten kolonialer Schriftstellerei ausgehend, die Aufmerksamkeit der Schule auf sich ziehen dürften, der auf jeden Fall daran gelegen sein muß, das kommende Geschlecht für koloniale Fragen zu begeistern, ohne dessen tätige Mitwirkung an eine wirksame Durchführung einer Kolonialpolitik für die Zukunft kaum gedacht werden kann.

Von ganz außerordentlicher Bedeutung ist das auf Grund amtlichen Materiales von der kriegsgeschichtlichen Abteilung 1 des Großen Generalstabes ausgearbeitete Werk: „Die Kämpfe der deutschen Truppen in Südwestafrika" (I. Heft S. 1—58 mit 6 Abbildungen und 4 Skizzen; II. Heft, S. 59—131 mit 6 Abbildungen und 7 Skizzen, III. Heft, S. 133—248 mit 12 Abbildungen und 7 Skizzen: alles Berlin 1906, E. S. Mittler & Sohn).*)

Wir sehen hier von einer eigentlichen militärisch-kriegswissenschaftlichen Würdigung natürlich ganz ab, über die uns ein Fachurteil nicht zusteht. Soviel sieht aber auch der Laie, daß hier das amtliche Material an Depeschen und Kriegsberichten in ausgezeichnet übersichtlicher Weise geschickt und schriftstellerisch einwandfrei zu einer lebensvollen, packenden Schilderung der Kriegsereignisse verwertet worden ist. Aber nicht nur dies, auch die Vorgeschichte und die Vorbedingungen des Hererokrieges sind in gemeinverständlicher Weise dargelegt. Die einzelnen Kapitel über den Kriegsschauplatz, die allgemeine Lage vor dem Aufstand und sodann die Kämpfe der einzelnen detachierten Truppenteile sind geradezu kleine Kabinettstücke. Die Einfachheit des Tones, mit der hier die Heldentaten und Entbehrungen unserer Truppen fast als etwas Selbstverständliches erzählt werden, kann ihre Wirkung auf kein empfängliches Schülerherz verfehlen Freilich ist es keine leichte Lektüre; es sind keine „Geschichten", es ist Geschichte! Es ist ein Geschichtswerk, das sich getrost den übrigen Veröffentlichungen des Großen Generalstabes an die Seite zu stellen vermag. — Den Höhepunkt bilden sodann die Kämpfe selbst; der Siegeszug der Kompagnie Franke, die Gefechte an den Onjatibergen bilden nur das Vorspiel für die stilistisch wie historisch gleich gute Schilderung des Entscheidungskampfes am Waterberg. Die Verfolgung der Hereros und der Untergang der Stammesreste im Sandfeld machen den Be-

*) Der außerordentlich billige Preis von 1,40 M. (geb. 2,25 M.) dürfte die Anschaffung für Schulen sehr erleichtern.

schluß. Mit Wehmut werden unsere Schüler die langen Verlustlisten ansehen, die Namen der Männer lesen, die im heißen Süden ihren Tod für des Reiches Ansehen gefunden haben; sie werden sich aber an dem Gedanken erheben können, daß auch die Jetztzeit an altem preußisch-deutschem Pflichtbewußtsein wahrlich nichts eingebüßt hat.*)

Ist dies Werk streng historischen Charakters, so bieten die Schilderungen des Sammelwerkes „Auf weiter Fahrt. Deutsche Marine- und Kolonialbibliothek. Volksausgabe bearbeitet von G. Gramberg“ (3 Bände. 82, 78, 85 S. Leipzig 1906, W. Weicher) mehr Skizzen populären Charakters für jüngere Schüler.

Diese zwanglosen Erzählungen sind uns zum Teil alte Bekannte. Julius Lohmeyer begründete einst eine deutsche Marine- und Kolonialbibliothek unter dem Titel „Auf weiter Fahrt“, die von Kapitänleutnant Wislicenus fortgeführt in 4 Bänden (Leipzig, W. Weicher) vorliegt. Hiervon ist für den Gebrauch jüngerer Schüler (12—14 Jahre) eine verkürzte Bearbeitung und Auswahl durch den Berliner Rektor Gramberg hergestellt worden. Die bisher gebotenen drei Bändchen sind wohl geeignet, durch ihren frischen, belebten Inhalt bei den Schülern der Mittelstufe, die in Tertia im erdkundlichen Unterricht von unseren Kolonien gehört haben, ein tieferes Interesse zu erwecken. Die Auswahl ist gut getroffen; wir finden unter den Autoren Reisende (Pfeil, Weidmann, Schwabe), Militärs (Arnim, Liebert), Angehörige der Marine (Kühne, Meuß, Wislicenus) und der Schutztruppe (Wissmann), welch letzterem Liebert im dritten Bändchen in einer kleinen Biographie ein wohlverdientes Denkmal setzt.

In die Geschichte der alten preußischen Marine führt die Schilderung des ersten Gefechtes auf afrikanischem Boden, das das Landungskorps der Radkorvette „Danzig“ vor 50 Jahren unter dem Prinzen Adalbert bei Tresforcas gegen die Riffpiraten lieferte. Neben den afrikanischen Kolonien ist auch Samoa vertreten; die Aufsätze „Japanisches“ und „Peking“ sind von sekundärer Wichtigkeit als Mittel zur Erweckung des Interesses für unser Kiautschou. Alles in allem geben die Aufsätze freilich nur Einzelbilder, aber keinen Gesamtüberblick über unsere Kolonien.

Hierfür müßte ein gutes koloniales Lesebuch sorgen; denn wenn auch aus den angezeigten Werken das lebhafte Streben ersichtlich ist, den Interessenkreis für die Kolonien zu erweitern, so fehlt unsern Schülern ein rechter Führer durch die verwirrende Menge der Einzelheiten. Zwar hat die Deutsche Kolonialgesellschaft in Berlin begonnen, ihr Material in den Dienst der Schule zu stellen (Königsberger Tagung vom 7. Juni 1906), doch hat sie bisher 35 kleine Lesestücke ausgewählt, deren primitive Form sich nur für die Volksschule und die untersten Klassen höherer Schulen eignen dürfte. Es wäre im Interesse der Sache zu wünschen, daß es einer geschmackvollen Zusammenstellung mit pädagogischem Takt vom höheren Gesichtspunkte aus gelänge, sich Freunde auf der Oberstufe unserer höheren Schulen zu erwerben. Wirkliche Darstellung der Geschichte verbunden mit Schilderungen erster Fachmänner könnten hier anregend und belehrend

*) Inzwischen ist von Gustav Frenssen „Peter Moors Fahrt nach Südwest“ (Berlin 1906) erschienen, worin die letzten Kriegsereignisse am Waterberg als Feldzugsbericht ebenfalls packend geschildert werden.

wirken. Jedenfalls müßte eine für die Schule bearbeitete Auswahl eine scharfe Scheidung zwischen dem Lesestoff für die Mittel- und Oberstufe kennen. Dort schwärmt man noch für Jagderlebnisse und abenteuerliche Fahrten im dunklen Erdteil, hier sind der ganzen neueren Entwicklung nach höhere Anforderungen zu stellen. Ein Lesebuch für die Mittelstufe müßte sich von einem Werke für die Oberstufe unterscheiden, wie die Sammlung „Auf weiter Fahrt" von der Veröffentlichung des Großen Generalstabes.

Steglitz. W. Scheel.

Zur Geschichte der Naturwissenschaften.

1. **Ostwald, Wilhelm,** Leitlinien der Chemie. Sieben gemeinverständliche Vorträge aus der Geschichte der Chemie. Leipzig 1906. Akademische Verlagsgesellschaft. V u. 308 S. kl. 8°. geb. 7,50 M.

2. **Kistner, A.,** Geschichte der Physik. Leipzig 1906. Göschensche Verlagshandlung. — I. Die Physik bis Newton. Mit 13 Figuren. 117 S. — II. Die Physik von Newton bis zur Gegenwart. Mit 3 Figuren. 113 S. geb. 1,60 M.

3. **Dannemann, Fr.,** Quellenbuch zur Geschichte der Naturwissenschaften in Deutschland. Dresden o. J., Ehlermann. 158 S. geb. 1,20 M.

In dem ersten der genannten drei Werkchen gibt sich Wilhelm Ostwald ganz so, wie ihn uns sein Schüler Walden geschildert hat (vgl. diese Monatschrift Bd. IV, S. 119): als die heitere Natur, die auch mit der wissenschaftlichen Arbeit einen künstlerischen Genuß zu verbinden und zu vermitteln weiß. Rein objektive Geschichtschreibung mit ihrer chronologischen Aneinanderreihung aller Einzelheiten neuer Spezialforschungen und mit der dürren Aufzählung aller technischen Anwendungen liegt der Ostwaldschen Darstellungsweise zu fern. Ihn lockt mehr der innere Zusammenhang der Dinge, die Gesetzmäßigkeit der Erscheinungen, also alles das, was dem Naturphilosophen Antrieb und Maßstab zum Denken bietet — und nur unter diesem Gesichtswinkel betrachtet er auch die Geschichte seiner Wissenschaft. In sieben Bildern gibt er in seiner neuesten Schrift eine lebendige Anschauung davon, wie die wichtigsten Gedanken und Begriffe der wissenschaftlichen Chemie: Elemente, Verbindungsgewichte und Atome, Gasgesetze und Molekularhypothese, Isomerie und Konstitution, Elektrochemie, Affinität, Chemische Dynamik allmählich sich ausgestaltet und eine feste Form gewonnen haben. Es zeugt von der Meisterschaft des Verfassers, daß diese Ausschnitte aus dem Panorama der Geschichte der Chemie sich schließlich doch wieder zu einem abgerundeten und einheitlichen Bilde zusammenschließen. Da das Buch aus Vorträgen entstanden ist, die der Verfasser am Institute of Technology in Boston und als Austauschprofessor an der Columbia-Universität in New York vor einem verschiedenartig vorgebildeten Publikum gehalten hat, so setzen sie keine weitgehende Fachbildung voraus und sind dem modernen Gebildeten verständlich.

Die beiden Bändchen der Sammlung Göschen (2), die in knapper, aber zuverlässiger Darstellung die Entwicklung der Experimental-Physik von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart behandeln, sind für Lehrende und Lernende eine recht

nützliche Gabe. Die Bedeutung einer wissenschaftlichen Entdeckung jeder Art läßt sich erst dann würdigen, wenn man sie als Phase einer aufsteigenden Entwicklung erkannt hat. Dazu reichen aber die dürftigen Notizen, die sich in den Lehrbüchern meistens finden, nicht aus. Wenn die geschichtlichen Kenntnisse sich nicht nur auf Zahlen und Namen beschränken sollen, so müssen die wichtigsten Begebenheiten auch in ihrem Zusammenhange bekannt sein, und dazu bietet die Kistnersche Schrift eine gute Hilfe. Besonders geglückt ist das erste Bändchen, während das zweite, das die Geschichte der Physik im 18. und 19. Jahrhundert behandelt, dem allzu reichen Stoff nicht genug Raum bieten konnte und sich daher vielfach mit einer Aufzählung begnügen mußte.

Ein wertvolles Hilfsmittel zum Studium der Geschichte der Naturwissenschaften ist das „Quellenbuch“ von Fr. Dannemann. Wenn der Verfasser, dem wir auch den vortrefflichen, in zweiter Auflage erschienenen „Grundriß der Geschichte der Naturwissenschaften“ verdanken, sich hier auf die Wiedergabe von Abschnitten aus deutschen Autoren beschränkt, so ist dies nicht allein dadurch gerechtfertigt, daß das Buch in der Ziehenschen „Sammlung deutscher Schulausgaben“ veröffentlicht wurde. Unsere naturwissenschaftliche Literatur ist auf allen Gebieten des weiten Forschungsbereiches so umfassend und so reich, daß ein Zurückgehen auf außerdeutsche, etwa gar auf altklassische Schriftsteller zunächst nicht erforderlich sein dürfte. Und Dannemann hat es ausgezeichnet verstanden, aus der reichfließenden Quelle das Kostbarste zu schöpfen. Von Konrad von Megenbergs naiven, ersten deutschen Naturgeschichte an, die sich noch ganz an die Alten und besonders an Thomas von Cantimpré anlehnte, bis in die neueste Zeit, in der gerade Deutschland die Führerschaft auf naturwissenschaftlichem Gebiete errang, führt uns das Quellenbuch, und eine glänzende Reihe der besten deutschen Namen bezeichnet den eingeschlagenen Weg. Ihn möge unsere, an den Realanstalten herangebildete Jugend an der Hand des Quellenbuches fleißig durchwandern, damit, auch wenn die rein ästhetisch-literarische Bildung durch die Erziehung zur Wirklichkeit, zum Schaffen und Handeln abgelöst worden ist, doch der geschichtliche Sinn auf dem Gebiet erhalten bleibt, dem die Realanstalten ihre besondere Pflege angedeihen lassen. Leitend mögen hierbei die Worte Harnacks sein, die der Verfasser des Quellenbuches in der Einleitung anführt: „Glauben Sie nicht, daß Sie Erkenntnisse einsammeln können, ohne sich mit den Persönlichkeiten innerlich zu berühren, denen man sie verdankt und ohne den Weg zu kennen, auf dem sie gefunden worden sind. Keine höhere wissenschaftliche Erkenntnis ist eine bloße Tatsache; eine jede ist einmal erlebt worden, und an dem Erlebnis haftet ihr Bildungswert.“

Münster i. W. J. Norrenberg.

b) Einzelbesprechungen:

Jahresberichte über das höhere Schulwesen herausgegeben von Conrad Rethwisch. XVIII—XX. Jahrgang 1903—1905. Berlin 1904—1906. Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 912; VIII u. 876; VIII u. 973 S. gr. 8°. pr. Bd. geh. 18 M., geb. 20 M.

Die Jahresberichte, die seit 1886 von Rethwisch herausgegeben werden, gehören längst zum eisernen Bestande einer jeden Lehrerbibliothek und bedürfen

daher keiner Empfehlung mehr. Den vollen Nutzen, wie er der außerordentlichen in ihnen niedergelegten Arbeitsmenge entspricht, würden sie aber meines Erachtens erst dann gewähren, wenn sie nicht allein in den Anstaltsbibliotheken vertreten, sondern als Vademecum auf dem Arbeitstische eines jeden Oberlehrers liegen würden. Vielleicht entschließt sich die Verlagshandlung trotz aller dabei zu überwindenden Schwierigkeiten doch noch, die auf die einzelnen Lehrfächer bezüglichen Berichte (etwa unter Voranstellung der allgemein interessierenden Einleitung) in Sonderheften herauszugeben, um so dem einzelnen die Anschaffung zu erleichtern.

Eingeleitet wird jeder der Jahresberichte durch einen Aufsatz des Herausgebers. Die Abhandlungen der vorliegenden Jahrgänge beschäftigen sich mit der „Mannigfaltigkeit und Einheit im Oberschulwesen Deutschlands", ferner mit einem für die drei Schulgattungen bestimmten Ideallehrplane, in welchem das „multum, non multa" durch ein Nacheinander im Sprachunterricht kräftig betont ist, und endlich mit Betrachtungen zur Vorbildung in der Erziehungskunst auf der Universität und auf dem Oberschul-Seminar. Besonders der letzte dieser Aufsätze ist recht lesenswert; er enthält mancherlei Vorschläge für die Einrichtung der pädagogischen Unterweisung im Seminarjahre und beachtenswerte Gedanken über das akademische Studium.

Die Referate über die einzelnen Lehrfächer sind nur zum Teil in den bisherigen bewährten Händen (Viereck, Petri, Brunner, Jonas, Ziemer, von Bamberg, Hausknecht, Weise, Matzdorff, Flinzer und Küppers) geblieben. Ihre Berichterstatter haben die Abschnitte über Schulgeschichte, Geschichte, Erdkunde, reine Mathematik, Chemie-Mineralogie und Gesang gewechselt, indem für die Herren Erbe, Pomtow, Engelmann, Thaer, Loew und Langelütje die Herren Oberpräzeptor Dr. Schott (Ellwangen), Oberlehrer Dr. Gaede (Berlin), Prof. Dr. Henniger (Charlottenburg), Gymn.-Direktor Dr. Schreiner (Troppau), Dr. Lampe (Berlin) und Dr. Tropfke (Berlin) als Berichterstatter eingetreten sind, so ist der vortreffliche Mitarbeiterkreis in bester Weise wieder ergänzt und das rühmliche Unternehmen auch weiterhin gesichert zur Ehre des deutschen Oberlehrerstandes, dessen Arbeitsfreudigkeit und Regsamkeit in den Jahresberichten ein wohlverdientes Denkmal gesetzt ist.

Münster i. W. J. Norrenberg.

von Bremen, E., Die Preußische Volksschule, Gesetze und Verordnungen. Nachträge, Heft 1. Das Schulunterhaltungsgesetz vom 28. Juli 1906 aus den amtlichen Materialien und aus dem bisherigen Recht erläutert. Stuttgart und Berlin 1906. J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger. Seite V—X Vorwort und Inhaltsverzeichnis. Seite 1—188. Großoktav. 3 M.

Dem im März 1905 erschienenen Werk desselben Verfassers über die Preußische Volksschule hat bald das 1. Heft der Nachträge folgen können über die besonders bedeutsame Materie der Unterhaltung der Volksschule. Ein Hauptstück für die einheitliche gesetzliche Grundlage des Schulwesens, an der seit fast 90 Jahren gearbeitet wird, ist mit dem Gesetze vom 28. Juli 1906 gewonnen, auch ein Beweis dafür, daß das, was Bestand haben soll, nur allmählich in höchst lang-

samer Bildung werden kann. Dieses Werden der gesetzlichen Ordnung auf dem beregten Gebiete zeigt die Arbeit des Verfassers in knapper, übersichtlicher Form trotz der fast unzählbaren Einzelbestimmungen, die heranzuziehen waren. Die früher vorhandenen gesetzlichen Bestimmungen und die zu regelnden behördlichen Verfügungen lassen den Weg erkennen, der zu dem bisher gültigen Rechtszustand führte. Die schon durch die Verwaltungspraxis angebahnte Einheitlichkeit an Stelle der nach Provinzen und kleineren Bezirken vorhandenen Mannigfaltigkeit wurde dann durch den Gesetzentwurf, wie durch die oft bis hart an die Grenze des Scheiterns führenden, verwickelten Verhandlungen des preußischen Landtages erreicht. Darin liegt die teilweis schwierige Fassung der einzelnen gesetzlichen Anordnungen begründet. Sie war vielfach das Ergebnis von Zugeständnissen, die auf allen Seiten gemacht werden mußten, wenn man die notwendigen Einigungen erzielen wollte. Wer in das nicht leichte Verständnis des Gesetzes tiefer eindringen will, findet in der v. Bremenschen Bearbeitung einen höchst sachkundigen und darum sicheren Führer. Ein Sachverzeichnis erleichtert die Benutzung für den Beamten der Verwaltung.

Berlin. Schöppa.

Zimmer, Heinrich, Randglossen eines Keltisten zum Schulstreik in Posen-Westpreußen und zur Ostmarkenfrage. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. 124 S. 1,40 M.

Der Verfasser hat sich 30 Jahre lang wissenschaftlich mit keltischer Sprache und Literatur beschäftigt, hat allen Lebensäußerungen des Keltentums in allen Perioden seiner Geschichte Beachtung geschenkt, auch denen des heutigen Keltentums, und hat die Kämpfe sorgsam beobachtet, welche die Bruchstücke des keltischen Volkstums mit dem zahlreichen, an geistigen und materiellen Machtmitteln stärkeren Volkstum der Engländer oder Franzosen seit langem um das stärkste Bollwerk des gesonderten Volkstums, die nationalen Sprachen, geführt haben. Bei diesen Studien und Erfahrungen sind seine Gedanken bei dem, was er im Keltenlande gesehen, manchmal an die Ostgrenze des Deutschtums abgeschweift, wo das deutsche Volkstum mit dem Slawentum seit einem Jahrtausend ringt, um alte Gebiete, in denen zu Tacitus' Zeiten und noch später hochbegabte und kraftstrotzende ostgermanische Völker des vandilischen Bruderstammes saßen, wieder zu gewinnen. Der Gedanke, einzugreifen in diesen Kampf war dem Verfasser bisher nicht gekommen; aber beim Auflodern des Schulkampfes drückte die Vaterlandsliebe dem Manne strengster Wissenschaftlichkeit die Feder in die Hand, um auch seine Erfahrungen in den Dienst des Vaterlandes zu stellen. Er bespricht zunächst die polnische Tätigkeit in Keltenlanden und die durch polnischen Einfluß gegen Deutschland unfreundlicher gewordene englische Presse, sodann das Verhalten der katholischen Kirche im 19. Jahrhundert zu den keltischen Volkssprachen in Irland und Bretagne, das wesentlich abweicht von dem Verhalten der Kirche im preußischen Polen, er behandelt ferner die Frage, was wir von England lernen können und stellt schließlich neue Ideale für die deutsche akademische Jugend auf. Hauptsächlich des letzten Abschnittes wegen besprechen wir die beachtenswerte Schrift an dieser Stelle. Der Verfasser ist weit davon entfernt, der deutschen akademischen Jugend

— er schließt wohl die gymnasiale Jugend mit in diese Gemeinschaft ein — irgend welches Eingreifen in die Politik anzuraten. Er würde das — und wir stimmen ihm durchaus bei — sogar für ein Übel halten. Aber für notwendig hält er es, daß schon die Jugend eintreten lerne für die Bewahrung des Besitzstandes des deutschen Volkstums innerhalb der Grenzen des Deutschen Reiches, eintreten lerne ferner dafür, daß in Deutschland und außerhalb die Erkenntnis sich immer mehr Bahn bricht, daß das Deutsche Reich ein Nationalstaat ist, aufgebaut auf deutsches Volkstum, und daß die in unseren Ostmarken wohnenden Slawen fühlen lernen, sich dieser Tatsache und deren Folgen zu fügen. Der Pflege dieses Ideals muß nach Zimmers Meinung durch die Schule mehr vorgearbeitet werden in einer Weise, in der uns fremdes Volkstum die Wege weisen könne. Wir führen wörtlich an, was Zimmer bei solchen Wünschen im Auge hat:

„Durch eines Römers unsterbliche Schrift ist in die deutsche Geschichte ein Morgenrot gestellt worden, um das uns andere Völker beneiden können, sagt einer der Besten des deutschen Volkstums, Jakob Grimm in der deutschen Mythologie. In der Tat, kein Kulturvolk der alten und neuen Zeit kann für sich und seine Geschichte etwas Ähnliches nachweisen, wie die Germania des Tacitus für das deutsche Volkstum ist, die kaum eine Seite im Leben unserer Vorfahren unberührt läßt und uns in die günstige Lage versetzt, den Zustand des deutschen Volkes vor seiner Wanderung kennen zu lernen. Hätten wir eine ähnliche Schrift eines Ägypters oder Phöniziers, welche nach Tacitus' Art das griechische Volk nach Sitten und Stämmen vor der Wanderung nach Asien schilderte, dann fände sich kein deutsches Lesebuch für Sexta bis Quarta unserer höheren Schulen, das nicht große Stücke dieser Schrift in mustergültiger Übersetzung brächte. Wäre eine ähnliche Schrift über das Keltentum — sei es das kontinentale Keltentum im 6. Jahrhundert vor Christo oder die Inselkelten für die Zeit des Augustus — aus dem Altertum überliefert, sie würde sicher in dem historischen Lesebuch, das für die in Wales seit 1890 gegründeten Mittelschulen geschaffen wurde, in guter englischer Übersetzung Aufnahme gefunden haben. Und wie verhalten wir uns in Deutschland zu des ‚Römers unsterblicher Schrift'? Drei verschiedene Sorten von deutschen Lesebüchern von Sexta bis Tertia haben meine Söhne infolge Wechselns der Schule benutzt, aber nirgends habe ich unter dem historischen Stoff etwas aus Tacitus' Germania gefunden. Aus dem alten Hellas bieten sie manches Vorgeschichtliche, aber über deutsches Volkstum selten viel vor Karl dem Großen. Was verhindert, eine schlichte, die Sprache des Tacitus nicht verwässernde deutsche Übersetzung des allgemeinen Teiles der Germania (Kapitel 1—27) — vielleicht 16 Seiten Umfang — in jedem deutschen Lesebuch für Sexta oder Quinta zu geben, ja in jedem Lesebuch für die obere Stufe unserer Elementarschulen, auch in Posen, dem alten Burgundenlande? Selbst solche, die Bedenken tragen, den ungereinigten Schiller den Schülern in die Hände zu geben, könnten doch gegen eine gute deutsche Übersetzung von Tacitus' Germania Kapitel 1—27 nichts einwenden. Das wäre glücklicherweise wieder ein Punkt, wo weder die konfessionelle Frage noch sonstige Gegensätze in Nord und Süd auftauchen könnten, also wirklich etwas Einendes bei dem vielen Trennenden. In den deutschen Lesebüchern für die mittleren Klassen der höheren Schulen könnte

dann ganz gut der spezielle Teil der Germania (Kapitel 28—46) stehen als Hilfsmittel beim geschichtlichen Unterricht und als Hilfe bei der Caesarlektüre.

Was erfahren denn überhaupt in unseren Schulen die jungen Leute, die nicht zur Prima kommen und dort Tacitus' Germania lesen, also alle, die mit Sekunda abgehen, von den Anfängen des deutschen Volkstums? In der Tertia ist mit der Servianischen Verfassung und ähnlichen Dingen so viel Zeit verbraucht worden, daß oft — wenn auch nicht immer — von den römischen Kaisern direkt zur Völkerwanderung übergegangen wird, die alten Deutschen also nur gelegentlich und nebensächlich bei Augustus Erwähnung finden. In Gymnasien und Realgymnasien werden ja wohl ziemlich allgemein Kapitel 21—28 im 6. Buch von Caesars Kommentarien gelesen, womit aber doch nur die ersten und zwar ganz flüchtigen Nachrichten über das von den Römern damals kaum 30 Jahre von den Kelten unterschiedene Germanenvolk gegeben werden, dazu Nachrichten durch einen vornehmen Römer, der für fremdes Volkstum so viel Verständnis hatte wie heute ein vornehmer Engländer. Wie viele Lehrer geben sich die Mühe, oder sind imstande, den Schülern zu zeigen, daß der Beginn der Schilderung Caesars (6, 21) — *neque sacrificiis student. Deorum numero eos solos ducunt, quos cernunt et quorum aperte opibus iuvantur, Solem et Vulcanum et Lunam, reliquos ne fama quidem acceperunt* — über die Religion und den Kult der Germanen der Wahrheit ungefähr so nahe kommt, als wenn ein reisender Engländer am ersten Abend in fremdem Lande über die Bewohner dieses Landes in sein Tagebuch schreibt: ‚Die Bewohner dieses Landes sind grob, stottern und haben rote Haare', weil er einen Kellner kennen lernte, an dem er dies zu beobachten glaubte.

Kurz, was in unseren höheren Schulen von Sexta bis Sekunda über die Anfänge unseres eigenen Volkstums, seine Lebensäußerungen, die inneren und äußeren Verhältnisse seiner Jugendzeit, ehe es auf die Wanderung ging, gegeben wird, ist bejammernswert wenig: sowohl absolut als im Vergleich mit dem, was z. B. in Wales in den Mittelschulen die kymrischen Knaben und Mädchen von 10—16 Jahren über alte inselkeltische Dinge und Zustände erfahren. Lernen wir also in dem Punkte heute von den Nachkommen der Inselkelten in Wales, wie die alten Deutschen vor mehr als 2000 Jahren von den benachbarten Kontinentalkelten lernten. Tun wir dies, überall in Deutschland, sowohl in den höheren Schulen als auch in gehobeneren Elementarschulen, dann arbeiten wir einem richtigen Verständnis für die heutigen Kämpfe des deutschen Volkstums in unseren Ostmarken in bedeutendem Maße vor."

Das sind beherzigenswerte Worte und Wünsche. Aber ihre Befolgung und ihre Erfüllung ist nicht ganz leicht.*) Wer sich einmal als Lehrer an Tacitus' Germania in Prima versucht hat, weiß, wie zahllos die wissenschaftlichen Streitfragen sind, die hier noch schweben, wie wir Schritt um Schritt auf Schwierigkeiten stoßen, die fast unüberwindlich scheinen, wie falsch unsere Stellung lange Zeit gewesen ist unter dem gänzlich verkehrten Gesichtspunkte, als handele es sich hier um eine politische Broschüre und um einen Sittenspiegel für die entarteten Römer. Aus diesen Schwierigkeiten kommen wir ja allmählich heraus, und die

*) Vgl. Franz Cramer in dieser Monatschrift Bd. 4, S. 649 ff.

Forderung, daß wir die Germania lesen und zu weitester Kenntnis den Schülern bringen, muß immer von neuem erhoben werden und auch die Forderung, die Zimmer so beherzigenswert aufstellt, daß wir alle historischen Werte ältester deutscher Art fruchtbar und mobil machen in dem großen Kampfe um die Behauptung deutschen Wesens in allen Teilen unseres Vaterlandes, vor allem aber in der gefährdeten Ostmark. Dazu enthält das Zimmersche Buch manche vortreffliche Winke, die um so wertvoller sind, weil sie unbeirrt von der Parteien Haß und Gunst von streng wissenschaftlichem Sinn und Studium und von warmer Vaterlandsliebe begleitet sind.

Berlin. A. Matthias.

Jäger, Oskar, Erlebtes und Erstrebtes. Reden und Aufsätze. München 1907. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). VIII u. 317 S. 8°. geb. 6,50 M.

Ein Buch von Oskar Jäger kennen zu lernen ist immer der Mühe wert, auch wenn es sich nur um die Vereinigung von allerlei heterogenen Einzelarbeiten zu einem Bande handelt. Solche Sammelbände mit pädagogischem und sonstigem, nur kaum angrenzendem Inhalt hat sich ja die Leserwelt schon mehrfach freundlich gefallen lassen, und die Verantwortung für derartige Darbietungen hätte ich selbst sehr bestimmt mit zu tragen. Doch auch wer unter den Pädagogen Jägers bekannten, streng humanistisch-gymnasialen Standpunkt nicht teilt, würde sich, wollte er nicht den Mann und den Schriftsteller und den Standesvertreter als solchen hochachten, ein schlechtes Zeugnis ausstellen. Geist hat Jäger — darin ein echter Schwabe — so viel als nur irgend ein anderer im Lande, vollendete sprachliche Form und vornehmer Stil und Ton fehlen nie, und von Enge des menschlichen Gesichtskreises kann erst recht nicht die Rede sein.

„Erlebtes und Erstrebtes"! Man kann in 76 Jahren viel erleben, namentlich wenn man eigenes persönliches Leben hat, und natürlich auch viel erstreben, am besten nicht allzu vielerlei; wieviel man davon erreicht, ist eine Sache für sich und ist nicht einmal das Wichtigste. Die Menge mißt den Personenwert nach dem Erreichten, aber das Streben als solches kann viel mehr wert sein und auch viel vollere Genugtuung geben. Mancher widmet die Kraft seines Strebens lebenslang dem Verteidigen und Behaupten dessen, was verloren zu gehen droht, und das mag für Jäger zuzutreffen scheinen. Daß er dabei auch den Angriff als wirksamstes Mittel der Verteidigung und den Spott als Mittel des Angriffs zu handhaben gewußt hat, ist bekannt, und seine Sarkasmen haben nicht immer wohl getan. Er ist aber immer guter Humanist in dem Sinne gewesen, daß ihm der Inhalt des Altertums und die lebendige Anschauung dieses Inhalts das Ziel und das Wesentliche war, und allerdings auch das Erarbeiten dieser Anschauung durch die schwere sprachliche Form hindurch, daß für ihn auch die sprachliche Übung nur behufs wirklicher Annäherung an den Geist der Alten ihr Recht hatte, so daß er sich also von einem „Stockphilologen" ungefähr so tief unterschied wie ein Architekt von einem höheren Maurermeister (mit Befähigungsnachweis und vielen Gesellen).

Nun hat Jäger aber doch, während er seine humanistische Überzeugung mit

Rede und Schrift, mit Ernst und Witz, in Konferenzen und Versammlungen, vor Behörden und in der Presse verfocht, zwischendurch oder sogar vor allem noch anderes erlebt und erstrebt: erstrebt z. B. (aber es ist mehr als ein bloßes Beispiel!) eine wahrhaft würdige, männlich selbstbewußte und bürgerlich gesunde Vertretung des höheren Lehrerstandes, der in diesen Jahrzehnten keinen besseren Führer gesehen hat, und mit voller Treue verwaltet das Amt des Leiters eines großen, an eigenartig bedeutungsvoller Stelle stehenden Gymnasiums, mit tiefgehendem erzieherischen Einfluß auf Tausende von Schülern und mindestens ebenso gewiß auf hundert oder mehr ihm amtlich angeschlossene Lehrer, um von dem viel weiteren Kreis derer zu schweigen, die ihn freiwillig als Spitze ihrer Gemeinschaft betrachteten. Und er hat in derselben Zeit die großen Geschicke unseres Volkes erlebt. Nicht bloß miterlebt wie jeder Beliebige, sondern mit einer Tiefe der Anteilnahme, mit so viel Ingrimm und so viel heller Freude, wie irgendwo einer der besten deutschen Männer. Wie oft hat er dem in festlichen Stunden Ausdruck gegeben! Auch ihm mundete, wie andern, „ein Gericht Kraut mit Liebe besser denn ein gemästeter Ochse mit Haß", aber auch „ein Trunk Landwein im neuen Deutschen Reich besser denn kostbarer Champagner unter dem glücklich vergangenen Deutschen Bundestag". Und er behielt dieses Frohgefühl auch, als vielen andern das Errungene schon altbacken geworden war. Es ist eben eine gute Sache, recht schlechte Zeiten durchgemacht zu haben vor den guten.

Ferner aber hat Jäger auch eine Jugend gehabt, die sich sehen lassen — oder von der er Interessantes hören lassen kann. Das hochgebildete Stuttgarter Elternhaus, die nahe verwandtschaftliche Beziehung zu Gustav Schwab, der freundliche Verkehr mit Uhland, mit Justinus Kerner, mit Mörike, die Tübinger Stiftsperiode um das Revolutionsjahr 1848: was J. davon zu erzählen weiß, ist so eigenartig und fesselnd, daß die Leser für die beiden ersten Aufsätze seines vorliegenden Buches ganz besonders dankbar sein werden. Er hat weiterhin neben all seiner pädagogischen Tätigkeit, und neben seiner sehr umfassenden und wirkungsvollen literarischen, namentlich als Historiker (die ihn zu einem der bekanntesten deutschen Schriftsteller gemacht hat), eine durchaus nicht unerhebliche politische Tätigkeit in allen den Jahrzehnten seit dem frühen Mannesalter (seit der Gründung des Nationalvereins) entwickelt, und auch davon ist ein gewisser Niederschlag in dem gegenwärtigen Bande zu finden; sehr viel Vollständigeres an Reden und sonstigen Aufzeichnungen hätte der langjährige Führer der nationalliberalen Partei in der Rheinprovinz zusammenstellen können. Aber er wünscht gerade die Lehrer höherer Schulen nicht zu eifrigem politischen Hervortreten anzuregen, er darf sich bewußt sein, daß dabei nur wenige sich vor der Schädigung ihrer eigentlichen Lebensaufgabe und des darauf beruhenden Ansehens so zu bewahren wissen würden, wie es ihm selber möglich gewesen ist. Weisen Rat gibt er denn auch in dem Aufsatze „Pflicht und Stellung des Gymnasiallehrers in Staat und Gesellschaft".

Im übrigen klingen in dem Bande, der im ganzen 26 größere und kleinere Beiträge aufweist, patriotisch-politische wie humanistisch-pädagogische und dazwischen auch andere Töne wieder: der Historiker kommt als solcher einigemale zum Wort, einigemale auch der Geschichtslehrer, der deutsche Protestant, und gegen das Ende auch — was jeder deutsche Schulmann sein wird und jeder

tüchtige Schwabe doppelt sein darf — der treue Verehrer Schillers (dessen überragende Hoheit ja zum Glück seit 1905 dem deutschen Publikum wieder etwas mehr zum Bewußtsein gekommen ist). Vom einzelnen darf ich hier nicht reden, um nicht zu viel Raum zu beanspruchen, und auch weil ich darüber mich an anderer Stelle (in Teubners Neuen Jahrbüchern) zu äußern habe.

Jägers Buch empfiehlt sich auch durch schöne Ausstattung, eine nicht verächtliche Sache bei tüchtigem Inhalt. Wird dem konservativ-humanistischen Standpunkt des Verfassers nur ein Teil der Pädagogen von heute beipflichten, ein anderer wenigstens manchen einzelnen Urteilen innerlich entgegentreten, so kann doch Gewinn und Anregung jeder aus dem Buche ziehen. Jedem ist anderes zu erleben beschieden, und jeder Selbständige erstrebt auch irgendwie Eigenes. Aber nicht eines jeden Leben und Streben kann für einen weiten Kreis bedeutend werden, wie dasjenige eines solchen, der — eben für seine Person bedeutend ist.

Berlin. W. Münch.

Philosophische Aufsätze, herausgegeben von der philosophischen Gesellschaft zu Berlin zur Feier ihres sechzigjährigen Bestehens. Berlin 1904. Weidmannsche Buchhandlung. IX u. 257 S. 8°. 5 M.

Das Buch ist „den Manen Immanuel Kants zur hundertjährigen Gedenkfeier seines Todestages“ gewidmet. Es ist ein Zeugnis dafür, auf wie mannigfachen Gebieten die philosophische Gesellschaft zu Berlin sich betätigt, die den ausgesprochenen Zweck hat, ihre Mitglieder in philosophischer Erkenntnis zu fördern. Das Vorwort erklärt mit Recht, daß die Philosophie als Inbegriff des wissenschaftlichen Geistes überhaupt in ihrem Betriebe nicht auf die amtlichen Stellen beschränkt bleiben dürfe, an denen durch öffentliche Veranstaltung Lernende von staatlich berufenen Lehrern unterwiesen werden, darin liege die Gefahr dogmatischer Sicherheit und der überwiegenden Herrschaft einseitiger Richtungen. Ein wichtiges Mittel für das Wachstum philosophischer Erkenntnis, die für den einzelnen geistige Bildung überhaupt, begriffliche Bildung insbesondere, ein selbständiges produktives Vermögen bedeute, sei die Mitteilung von Mund zu Munde, der lebendige Dialog, in dem jeder, was er erkannt zu haben glaubt, an der Erkenntnis des anderen zu messen, es zu verteidigen und zu berichtigen sich stetig herausgefordert finde. Zu solchem Zwiegespräche biete die philosophische Gesellschaft die Gelegenheit und damit meine sie der begrifflichen Fertigkeit ihrer Mitglieder und damit zugleich der philosophischen Wissenschaft zu dienen.

Einer solchen in hohem Grade anregenden Tätigkeit verdanken die in dem Bande enthaltenen 12 philosophischen Aufsätze ihre Entstehung. Drei derselben haben A. Lasson zum Verfasser, zwei E. Jacobsen, je einer A. Döring, A. Wenzel, W. Stern, G. Ulrich, Kahle, F. Lewin und Joh. Schubert. Vorausgeschickt sind zwei Gedichte von E. Jacobsen, in denen einerseits der Positivist, anderseits der Idealist seine Anschauung über den Begriff „das Ding an sich“ in sinnreicher, seinem Standpunkte entsprechender Weise kennzeichnet.

Die beiden ersten Aufsätze, von A. Lasson verfaßt, sind Kant gewidmet („Immanuel Kant. Zu seinem hundertjährigen Todestage“, und „Festrede, gehalten

bei der Kantfeier im Jahre 1904".) Beide zeichnen in geistvoller Weise, verschieden, entsprechend ihrer Bestimmung ein Bild des großen Philosophen und heben seine große Bedeutung für die ganze Geistesentwicklung hervor, wie sie sich auf den verschiedensten Gebieten bemerkbar macht. Die Abhandlung von A. Döring, „Zum Begriff der Philosophie und zu ihrer Stellung im Gesamtsysteme der Wissenschaften" nennt der Verfasser „Fragment einer mehr populär gehaltenen Darlegung". Er setzt sich über den ersten der beiden im Titel bezeichneten Punkte mit mehreren anderen Denkern auseinander und kennzeichnet sodann die Stellung der Philosophie zu den anderen Wissenschaften und ihre unterscheidende Eigentümlichkeit. Von großem philosophischen Interesse ist A. Wenzels Aufsatz „Der Humor als Weltanschauung". Auf ein ganz anderes Gebiet führt uns W. Stern in seinen Darlegungen „Über den Begriff der Handlung". Er definiert denselben als „eine willkürliche Tätigkeit, welche eine sachliche Veränderung der Außenwelt beabsichtigt und hervorbringt" und gelangt zu dem Schlusse, daß der allgemeine und der juristische Begriff der Handlung sich decken. G. Ulrich handelt über „Denken und Sein"; ausgehend von der Grundtatsache des Denkens erörtert er eine ganze Reihe von wichtigen Begriffen, von denen der Mensch umgeben ist und die zu ihm in Beziehung stehen. E. Kahle „Über den Begriff des Bewußtseins mit Berücksichtigung der Ansichten von Ferdinand Jakob Schmidt" ist ein in der philosophischen Gesellschaft gehaltener Vortrag, der den Gedankengang eines von Schmidt verfaßten größeren Werkes wiedergibt. Der Aufsatz von A. Lasson „Kausalität" macht es sich zur Aufgabe, nachzuweisen, „was denn eigentlich an der so beliebten Kategorie der Kausalität ist, wie groß ihre Tragweite, wie ausgedehnt das Recht ihrer Verwendung ist, worauf man sie zurückzuführen, zu welchen Zielen man sie fortzuführen hat und welchen Reichtum an Gestalten sie in ihrem Schoße umschließt". Es folgt eine Abhandlung von F. Lewin „Die Wege zur Wahrheit", welche zunächst den Begriff Wahrheit erörtert und sodann zeigt, wie wir dazu gelangen. J. Schubert handelt über „Hegels Religionsphilosophie", E. Jacobsen über „Energie und Entelechie", eine Reihe von naturphilosophischen Betrachtungen von demselben, „naturphilosophische Psalmen" genannt, bilden den Schluß des inhaltreichen Bandes. Diese Psalmen bieten eine Anzahl von sehr anregenden allgemeinen Gedanken, die sich aus einer tieferen Beobachtung und Betrachtung der Natur ergeben. — Wir konnten in dem Rahmen einer kurzen Anzeige auf einzelnes nicht genauer eingehen, mußten aber doch wenigstens eine allgemeine Kennzeichnung des Inhaltes versuchen. Diese zeigt, wie mannigfaltig derselbe ist, aus wie verschiedenen Gebieten der Gedankenstoff entnommen ist. Die ganze Veröffentlichung ist ein beredtes Zeugnis dafür, ein wie reges Leben in der Berliner philosophischen Gesellschaft herrscht. Ihre Mitglieder, welche Beiträge zu dem vorliegenden Bande geliefert haben, gehören übrigens verschiedenen Berufsklassen an: wir finden darunter auch einen Arzt und zwei Juristen.

Indem wir das Buch allen denen sehr empfehlen, welche Interesse für philosophische Betrachtung haben, bemerken wir noch, daß es auch zur Anschaffung für die Lehrerbibliotheken höherer Lehranstalten recht geeignet ist.

Köslin. R. Jonas.

Jerusalem, W., Gedanken und Denker. Wien und Leipzig 1905. Wilhelm Braumüller. VIII u. 292 S. 8°. 5 M.

Verfasser veröffentlicht in dem vorliegenden Bande im ganzen 21 philosophische Aufsätze, welche bis auf drei schon früher in Zeitschriften und Zeitungen zum Abdruck gelangt waren. Wenn nun auch diese Aufsätze ihre Stoffe aus den verschiedensten Gebieten entnehmen, so sind sie doch, wie der Verfasser sagt und wie man es bei eingehenderer Lektüre bemerkt, insofern miteinander innerlich verknüpft, als in ihnen eine Reihe von Grundanschauungen herrscht, was durch den ersten Begriff des Titels, „Gedanken", zum Ausdruck kommen soll. Den zweiten Begriff, „Denker", hat der Herausgeber hinzugefügt, um den Männern, denen er sich für die mannigfachen Anregungen und Belehrungen, die er von ihnen erhalten hatte, verpflichtet fühlte, seinen Dank auszudrücken.

Wenn wir vorhin sagten, die Aufsätze seien philosophischen Inhalts, so ist das insofern etwas einzuschränken, als manche sich auch auf literargeschichtliche und andere Gegenstände beziehen; indes sie alle sind vom philosophischen Geiste getragen und durchweht. Die im engeren Sinne philosophischen Abhandlungen sind nun aber nicht etwa abstrakt gehalten. Mit Recht hat Verfasser den Aufsatz „Das philosophische Staunen" an den Anfang gestellt, welcher die Eröffnungsvorlesung eines Kollegs über Einleitung in die Philosophie bildete. Derselbe geht davon aus, daß schon nach Platons und Aristoteles' Lehre das Staunen der Anfang aller Philosophie sei; dieser Begriff des Staunens wird nun genauer erörtert. Wer auf seine Umgebung achte und den Trieb habe, sie auch über das praktische Bedürfnis hinaus kennen zu lernen, der komme, wenn er auf eine neue Erscheinung stoße, die er nicht in ihm bekannte Anschauungskreise einzureihen vermöge, zu jenem Staunen. Aufgabe der Philosophie sei es, eine in sich geschlossene, einheitliche und widerspruchsfreie Welt- und Lebensanschauung zu gewinnen. Es gebe nun aber eine ganze Anzahl von Widersprüchen und Rätseln, die die Wissenschaft entdecke und dadurch unser Staunen erwecke. Dieses Staunen könne nun nur durch eine reichere und reinere Weltanschauung befriedigt werden, eine solche sei das Ziel aller Philosophie. Neuerdings scheine das Interesse sich wieder etwas lebhafter philosophischen Fragen zuzuwenden; man könne hoffen, daß das erneute Staunen der Anfang einer neuen, auf den Resultaten der exakten Wissenschaften sich aufbauenden Philosophie sein werde. Wenn das neue Erwachen des philosophischen Geistes noch nicht überall und nicht deutlich genug hervortrete, so liege der Grund darin, daß der Materialismus, der in den höheren Regionen der Wissenschaft bereits als überwunden gelten dürfe, tief in die breiten Schichten der Gebildeten gedrungen sei. Die akademische Jugend müsse die Jahre der wissenschaftlichen Ausbildung dazu benutzen, „sich durch das Studium der Philosophie die Mittel zu erwerben, aus eigener Kraft sich eine dem heutigen Stande der Wissenschaft entsprechende Weltanschauung zu bilden". Ein banges Staunen müsse uns ferner ergreifen, wenn wir einen Blick werfen auf die deutlich erkennbaren und doch oft so widerspruchsvollen Strömungen in dem öffentlichen und privaten Leben unserer Zeit. So zeige sich ein ganz unvereinbarer Widerspruch zwischen Kriegs- und Friedensmoral; noch viel mehr fast fordere das Verhältnis des einzelnen zum Staate zum Nachdenken auf. Was vom Staate verlangt

werde, habe sich immer mehr und mehr gesteigert. Da habe sich denn die sogenannte soziale Frage entwickelt. Um zu ihr und zu anderen wichtigen Fragen Stellung zu nehmen, dazu sei ein gründliches Studium der politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse unerläßlich. Auch in Literatur und Kunst seien entgegengesetzte Strömungen wahrnehmbar. So geben Wissenschaft und Leben heute vielfach Anlaß zum Staunen; da entstehe das Bedürfnis nach einer Geist und Gemüt befriedigenden einheitlichen Welt- und Lebensanschauung. Die Fingerzeige, welche Jerusalem in dieser Eröffnungsvorlesung der akademischen Jugend für ihr philosophisches Studium gibt, haben eine viel weiter gehende Geltung; sie richten sich an jeden, der eine tiefere Bildung anstrebt und bezeichnen ihm die Wege, die er einschlagen soll. Aus diesem Grunde sind wir gerade auf den Inhalt dieses ersten Aufsatzes genauer eingegangen, weil durch eine Betrachtung desselben der Standpunkt gewonnen werden kann, von dem aus der gebildete Leser an die Lektüre der übrigen 20 philosophischen Abhandlungen herangehen soll. Wenn er dies in dem vom Verfasser bezeichneten Sinne tut, so wird er davon einen großen Nutzen haben; dann wird die Beschäftigung mit den gedankenreichen Ausführungen des Buches dazu beitragen, dem Leser eine einheitliche Weltanschauung zu vermitteln, welche Verfasser als das Ziel der Philosophie bezeichnet. Aber werfen wir wenigstens einen Blick auf den übrigen Inhalt des Buches. Betrachten wir die im engeren Sinne des Wortes philosophischen Schriften: da ist II. Über die Zukunft der Philosophie, III. Wahrheit und Lüge, VII. Robert Hamerlings „Atomistik des Willens", VIII. Gehirn und Gesittung, IX. Arbeit und Gesittung, X. Theodor Meynerts populäre Vorträge, XI. Der grundlose Optimismus, XII. Wilhelm Wundts Philosophie, XIV. Ernst Machs Analyse der Empfindungen, XVI. Physiologie der Seele, XVII. Die Volkseele, XX. Philosophische Begabung der Frauen, XXI. Philosophische Plauderei über die Zeit. Die übrigen behandeln teils literargeschichtliche Stoffe (IV. Franz Grillparzer, V. Der Naturalismus in der modernen Literatur) teils hervorragende Vertreter einer Wissenschaft (VI. Sophie Germain, eine berühmte Vertreterin der Mathematik, XV. G. Steinthal, den bekannten Sprachforscher), dazu kommen: XVIII. Altgriechisches Kleinleben und XIV. Drei Studentinnen. Ein Namen- und Sachregister erleichtern die Benutzung wesentlich.

Man sieht, daß Verfasser die verschiedenartigsten Stoffe behandelt, lauter Gegenstände, die auf ein allgemeines Interesse Anspruch haben, zumal in einer Zeit, in der, wie man allenthalben bemerken kann, die Neigung zu allgemeiner Betrachtung im Steigen begriffen ist. Wir fragen nun, für wen das Buch geeignet ist. Der Verfasser selbst gibt uns im Vorwort darauf die Antwort. Er wendet sich keineswegs nur an die Fachgenossen, ja nicht einmal hauptsächlich an diese, obgleich auch ihnen sicher die Lektüre dieser Abhandlungen einen großen Genuß bereiten wird. Verfasser denkt sich als Leser seines Werkes den großen Kreis der Gebildeten, welchen der Franzose „le grand public" nennt. Wenn nun auch manches nicht so ganz leicht und auf den ersten Blick verständlich ist, sondern ein tieferes Nachdenken erfordert, so möchten wir doch dem durchaus zustimmen: jeder Gebildete wird durch ein eingehenderes Studium der vorliegenden Aufsätze nicht nur sein Wissen bereichern — dazu findet sich recht viel Gelegenheit — sondern auch sein Verständnis für so manche Partien der Gedankenwelt vertiefen.

Und eines fügen wir noch besonders hinzu: in dem 20. Aufsatze behandelt Jerusalem „Die philosophische Begabung der Frauen“. Er betrachtet in demselben die Frauen, welche sich auf dem Gebiete der Philosophie hervorgetan und somit den Beweis dafür geliefert haben, daß auch die Frau sehr wohl philosophisch zu denken imstande sei. Eine ganze Anzahl der in unserem Buche veröffentlichten Abhandlungen ist ganz besonders für solche Frauen geeignet und berechnet, die sich gern mit allgemeinen Gedanken beschäftigen und ihrem Geiste einen reicheren und tieferen Inhalt zu geben bestrebt sind. Hat doch auch der Verfasser sein Buch seiner „treuen Lebensgefährtin“ gewidmet, die sein erstes Publikum und sein erster Kritiker gewesen sei, die schon lange eine Vereinigung der vormals zerstreuten Blätter gewünscht habe, deren Anteil an demselben groß und innig sei.

Wir empfehlen das Werk besonders auch zur Anschaffung für Lehrer- und Schülerbibliotheken höherer Lehranstalten. Auch für gereiftere Schüler ist es in manchen seiner Partien recht geeignet.

Köslin. R. Jonas.

Ritter, H., Das Goldene Buch der Lebensweisheit. Ein Universalhausschatz menschlichen Geisteslebens. Ein Lebensspiegel. Eine Fundgrube von Gedanken aus dem Bereiche der Natur, des Lebens und der Kunst. Eine Quelle der Anregung für Geist und Gemüt. 1. und 2. Lieferung. Leipzig-Reudnitz. Max Schmitz' Verlagsbuchhandlung. Die Lieferung zu 1 M.

Zweifellos richtig ist es, was der Herausgeber in seinem, dem Buche vorausgeschickten Motto sagt: „Tief wurzelt im Menschen das Verlangen, sich über die Welt und das Leben, den Zweck und das Ziel des Daseins Klarheit zu verschaffen und dadurch den Geist mit Kenntnissen zu bereichern, die Seele der Läuterung zu unterziehen.“ Es herrscht heutzutage viel Neigung, über allgemeine Fragen nachzudenken und sich darüber Aufklärung zu verschaffen. Man begnügt sich nicht damit, die Dinge und Verhältnisse so zu nehmen, wie sie sind, sondern man will auch die Gründe und Ursachen wissen, aus denen heraus sie sich so gestaltet haben, wie sie sind; man möchte gern die vielerlei Rätsel des Daseins, von denen man überall umgeben ist, ergründen. Solchem Bedürfnis entspricht so manches neuerdings erschienene Buch, und wir machen die Beobachtung, daß derartige Darstellungen gern und mit Eifer gelesen werden. Hier liegt ein Werk vor, welches sich die Aufgabe gestellt hat, alle Gebiete des Lebens zu umfassen; es will eine Sammlung von Geistesblüten aus allen Bereichen sein, oder, wie wir es auf dem Titelblatte angegeben finden, es bietet Gedanken, Anschauungen und Betrachtungen über Natur und Leben, über Kunst und Wissenschaft in Aussprüchen von Dichtern, Philosophen, Künstlern, Schriftstellern und aus dem Volksmunde, als Beiträge zu einer Lebenslehre. Es will eine Antwort geben auf die Fragen: Warum leben wir? Wie sollen wir die kurz bemessene Spanne des Daseins am vorteilhaftesten ausnützen? Wie erringen wir den Sieg im Kampfe gegen das Übel? Wie gelangen wir zum Frieden?

Es liegt auf der Hand, daß das Werk danach einen ziemlich weitschichtigen und reichhaltigen Gedankenstoff umfassen muß. Das zeigt uns die Inhaltsübersicht. Wir finden hier eine Einteilung des gesamten Stoffes in sechs Gruppen:

I. Das menschliche Leben im allgemeinen. II. Die Erziehung zur Selbstbeherrschung, zum Wohltun und zur inneren Zufriedenheit. III. Über Religion und religiöses Empfinden. IV. Über die Beherrschung und Veredlung der sinnlichen Begierden. V. Über die Widersprüche im menschlichen Leben und deren endliche harmonische Auflösung. VI. Schafft euch Ideale. Den Schluß sollen die Abschnitte „Verschiedenes“ und „Sinnsprüche“ bilden.

Auf den im ganzen 160 Seiten großen Formats, welche die beiden ersten uns vorliegenden Lieferungen umfassen, sind aus dem ersten Hauptabschnitt die Begriffe Universum, Kosmos, Erde, Natur, Leben, Kultur, Unsere Zeit und Freiheit behandelt. Wir sehen dazu eine Fülle bedeutender Gedanken aus allen Zeiten beigebracht, von Philosophen und Denkern herstammend, deren Namen einen Klang haben, von geringerem oder größerem Umfange, in gebundener oder ungebundener Rede, selbst bis zu größeren Abhandlungen, die mehrere Seiten umfassen. Da sind die großen Dichter alter, neuerer und neuester Zeit vertreten, Philosophen, Naturforscher, Staatsmänner und andere, die sich über die einschlägigen Lebensfragen geäußert haben. Welch eine Fülle interessanter Gedanken bringt das Buch über den Begriff „Kosmos“ bei! Wir heben diesen heraus, weil er ja ganz besonders das allgemeine Interesse in Anspruch nimmt. Man lese z. B. den auf S. 24 beginnenden Aufsatz über die Entfernungen im Himmelsraum, welcher unter dem Titel „Die Wunder der Zahl“ in einem der neuesten Jahrgänge der Zeitschrift „Der Stein der Weisen“ erschienen ist. Doch wir müssen es uns versagen, auf einzelnes einzugehen, weil dies viel zu weit führen würde. Der Leser des Buches wird sich bald von seiner Reichhaltigkeit und Vielseitigkeit überzeugen. Und wenn auch nicht alles objektiv gewiß, sondern manches, wie nicht anders möglich, hypothetisch ist, wenn man bisweilen auch nicht zustimmen kann, so wird das Interesse für das Buch dadurch nicht verringert.

Wir fügen noch hinzu, daß das Buch nicht allein seinem Inhalte nach sehr fesselnd ist, sondern sich auch leicht und angenehm liest und für jeden verständlich ist. Was dem Werke noch einen ganz besonderen Reiz verleiht, das ist die große Zahl vortrefflicher Abbildungen. Da finden wir Bildnisse hervorragender Persönlichkeiten, so das des Herausgebers, Galileis, Darwins, A. von Humboldts und anderer Geisteshelden, aber auch andere bedeutende Bilder, die in engem Zusammenhange mit dem Inhalte des Buches stehen, so die Darstellung des Gedankens an das Unendliche (nach dem Karton von Sascha Schneider), des Gemäldes „Die Lebensalter“ von H. Neuhaus u. a. m.

Man kann das Werk, welches im ganzen 20 Lieferungen von dem Umfange der beiden vorliegenden umfassen soll, allen denkenden Lesern sehr empfehlen. Es bietet eine überaus vielseitige geistige Nahrung, und wird weiten Kreisen willkommen sein. Es hat denn auch bisher bereits eine ganze Reihe sehr günstiger Beurteilungen erfahren. Früher erschienenen, auf das Leben und seine Auffassung bezüglichen Büchern, unter denen wir das geistvolle, eine Reihe der wichtigsten Lebensfragen erörternde Werk von A. Matthias „Wie werden wir Kinder des Glücks?“ besonders nennen möchten, reiht sich das Goldene Buch der Lebensweisheit würdig an.

Köslin. R. Jonas.

Rauschen-Capitaine, Lehrbuch der katholischen Religion für höhere Lehranstalten. I. Teil. Kirchengeschichte. Bonn 1907. Verlag von P. Hanstein. VII u. 137 S. 8°. geb. 1,90 M.

Das Bedürfnis nach einem neuen Lehrbuch für den kath. Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Schulen ist längst empfunden und oft ausgesprochen worden. Die Herausgeber haben sich die Aufgabe gestellt, ein solches zu schaffen, und Prof. Dr. Rauschen übergibt als 1. Teil desselben seine „Kirchengeschichte" der Öffentlichkeit. Das Buch bietet auf dem knappen Raume von 137 Seiten die Geschichte der Kirche von ihrer Stiftung bis in die neueste Zeit, vorwiegend in Form von Charakterbildern, aber so, daß der innere Zusammenhang, in welchem die einzelnen Ereignisse untereinander stehen, nicht vermißt wird. Verf. hat nach seinem Geleitwort vor allem wissenschaftliche Genauigkeit angestrebt, und er hat dieses Versprechen auch gehalten. Die Auswahl des Stoffes ist eine sehr glückliche; es wird nichts Wichtiges vermißt, auch findet sich kein überflüssiger Ballast. Um das Wesentliche von dem minder Bedeutenden und Nebensächlichen zu unterscheiden, ist dreifacher Druck angewandt. Den lateinischen und griechischen Ausdrücken ist gewöhnlich — leider nicht immer — die deutsche Übersetzung beigefügt, damit das Buch auch in nicht humanistischen Anstalten gebraucht werden könne. Der Stoff ist in drei Zeiträume eingeteilt, von denen jeder in zwei Perioden zerfällt. Dem christlichen Altertume, dem speziellen Forschungsfache des Verfassers, ist verhältnismäßig die eingehendste Behandlung zuteil geworden, weil es als die klassische Zeit der Kirchenlehrer für unsere Schüler viel Ansprechendes und Lehrreiches hat, und deshalb, weil dieser Periode heutzutage die meisten Einwürfe gegen die göttliche Stiftung der Kirche entnommen werden; auch sonst wird Bedacht darauf genommen, unsere Jugend aufzuklären, wo ein apologetisches Interesse vorliegt. Es wird nichts vertuscht, Schäden und Mißstände werden ebenso schonungslos aufgedeckt, wie die Erfolge und Siege der Kirche geschildert werden. Jedoch ist die Anordnung des Stoffes nicht recht geglückt; es sollte nach der Grundeinteilung in äußere und innere Geschichte dieselbe Disposition in allen Perioden nach Möglichkeit durchgeführt werden, sonst bekommt der Schüler keinen klaren Überblick. Seinem Vorsatze, einfache und genießbare Darstellung anzustreben, ist der Verfasser nicht immer treu geblieben. Der Ausdruck ist bisweilen schwerfällig (z. B. S. 1,1), manche Abschnitte sind auch nach wiederholtem Lesen kaum verständlich (z. B. S. 40, letzter Abschnitt; S. 83 oben.) Neben überflüssigen Flickwörtern, die oft sogar den Sinn stören (z. B. „und" S. 44, Z. 12; „denn" S. 49, Z. 27), finden sich oft Ausdrücke, die ungebräuchlich oder höchstens in der Poesie anwendbar sind; (z. B. S. 6, Abschn. 4, „jemanden flüchten"; S. 67, Abschn. 2 „sich daran geben"; S. 93, Abschn. 2 und 4 „gegen jemanden angehen"; S. 133, Abschn. 2 „hingewiesen" statt „angewiesen"). An einigen Stellen wird die Übersichtlichkeit im Drucke vermißt. (S. 1 Einteilung; S. VII fehlen die Zahlen; S. 42 sollten 4 — nicht 7 —, S. 127 sollten 4 — nicht 5 — numerierte Abschnitte sein.) Auch eine Reihe von Druckfehlern hat sich eingeschlichen, und an einigen Stellen ist die Zeichensetzung nicht richtig; das Titelblatt ist ohne jede Interpunktion gedruckt. Welche Gründe den Verfasser bewogen haben, die Kirchengeschichte als 1. Teil des Lehrbuches erscheinen zu lassen, ist nicht ersichtlich; Kirchen-

geschichte ist nach den Lehrplänen für Obersekunda vorgeschrieben, Apologetik soll in Untersekunda behandelt werden und muß daher den 1. Teil bilden. Die beigefügte Karte über die Missionsreisen des Hl. Paulus ist klar und übersichtlich. Papier, Druck und Einband lassen nichts zu wünschen übrig. Manche der gemachten Ausstellungen erscheinen vielleicht kleinlich, sie durften aber nicht verschwiegen werden bei einem Buche, das Schülern in die Hand gegeben werden soll. Die Mängel lassen sich bei einer Neuauflage leicht beseitigen, und es ist zu hoffen, daß das Lehrbuch bei seinen sonstigen Vorzügen sich viele Freunde erwerben wird.

Posen. G. Beyer.

Niemann, Rudolf, Des Paulus Brief an die Römer für höhere Schulen ausgelegt. Gütersloh 1905. Bertelsmann. II u. 127 S. 8°. 2 M.

— — Des Paulus Epistel an die Römer. Abdruck der revidierten Übersetzung Luthers und Auslegung für Gymnasialprimaner (Schülerheft). Gütersloh 1905. Bertelsmann. 51 S. 8°. 0,50 M.

Das erste Buch gibt eine Erklärung des Römerbriefes in fortlaufender Rede und eingehender Gliederung des Gedankenganges in Abschnitte und Unterabschnitte (a und b, α und β, αα, ββ usw.) Besonders empfehlen kann ich das Buch von meinem Standpunkt aus nicht. Die Erklärung ist zu wortreich und wirkt dadurch nicht selten verdunkelnd, die Gliederung ist zu gekünstelt, der Stil nicht gut. Niemann baut oft zu lange Sätze und bedient sich der Parenthese viel zu häufig. Gleich der erste Satz: „Indem der Apostel sich anschickt an die römische Gemeinde zu schreiben, eine selbständige Gemeinde, und mit der als mit einem Ganzen er bis dahin noch außer Verbindung gewesen ist, ist es angemessen . . ." enthält einen Verstoß gegen den guten Stil; auch S. 67, 91 f. und sonst noch hin und wieder finden sich Perioden mit zu vielen Nebensätzen, die man schwer übersieht.

Mit der Auslegung des Textes bin ich meist einverstanden. Nur glaube ich, daß Paulus im zweiten Kapitel von Anfang an mit dem richtenden Menschen nur die Juden meint, denen „Menschenmäkelei" von jeher im Blute steckt, und freue mich in Hupfelds Erklärung des Römerbriefs (2. Aufl., Berlin, Reuther u. Reichard) dieselbe Auffassung zu finden. An einzelnen Stellen scheint mir der Grundtext nicht scharf genug interpretiert zu sein. So ist 1, 28 ἀδόκιμος νοῦς nicht ein „verwerflicher, törichter Sinn", sondern ein Sinn der „nicht prüfen kann", nicht mehr unterscheidet, was gut und böse ist und schließlich unter der Einwirkung des göttlichen Zorns am Ende der abschüssigen Bahn ankommt, bei dem συνευδοκεῖν τοῖς (κακὰ) πράσσουσιν, dabei, daß er sein Wohlgefallen hat an und mit denen, die Böses tun. Es ist ferner nicht richtig, daß in der berühmten Stelle 3, 26 λογιζόμεθα οὖν δικαιοῦσθαι πίστει ἄνθρωπον χωρὶς ἔργων νόμου das „allein" Luthers ohne Anhalt im Urtext ist, wie Niemann S. 37 behauptet; es liegt tatsächlich in dem χωρίς, wie Luther im Sendbrief vom Dolmetschen betont hat und Niemann es ihm S. 39 auch zugibt. 5, 3 heißt καυχώμεθα ἐν ταῖς θλίψεσιν, glaube ich, nicht „wir rühmen uns der Trübsal, sondern „wir rühmen uns auch in der Trübsal", nämlich „der Hoffnung auf die Herrlichkeit Gottes ἐπ᾽ ἐλπίδι τῆς

δόξης τοῦ θεοῦ, was aus dem vorigen Satze zu ergänzen ist. Auch 5, 11 übersetze ich καυχώμενοι ἐν θεῷ „wir rühmen uns in Gott", nicht „Gottes". Am Schluß von Kapitel 7 werden uns alle Interpretationskünste nichts helfen. Die Stelle wird erst heil, wenn wir mit Lepsius die Worte in V 25b ἄρα οὖν αὐτὸς ἐγὼ τῷ μὲν νοῒ δουλεύω νόμῳ θεοῦ, τῇ δὲ σαρκὶ νόμῳ ἁμαρτίας hinter V. 23 stellen und das Kapitel schließen mit den Worten: Χάρις τῷ θεῷ διὰ Ἰησοῦ Χριστοῦ τοῦ κυρίου ἡμῶν.

Mit dem Schülerheft, das Niemann zusammengestellt hat, weiß ich nichts anzufangen. Zunächst ist da der Luthersche revidierte Text abgedruckt mit allen den Fehlern, die trotz aller Revisionen noch immer darin sind. Besonders unangenehm ist mir das in 3, 24 ff. aufgefallen, wo u. a. διὰ τὴν πάρεσιν τῶν προγεγονότων ἁμαρτιῶν noch immer wiedergegeben ist „in dem, daß er die Sünde vergibt", obwohl Niemann in seinem Kommentar die Stelle im wesentlichen richtig deutet. Cui bono? Den Lutherschen Text haben die Schüler doch ohnehin. Ich würde lieber, wie auch Hupfeld vorschlägt, von dem dogmatischen Teil des Römerbriefs nur die allerwichtigsten Kapitel lesen, die aber im Urtext, und dadurch zur Behandlung des schönen und für unsre heutigen Verhältnisse in manchen Beziehungen wichtigen paränetischen Teiles etwas mehr Zeit erübrigen, als es Niemann bei seinem Streben nach Vollständigkeit gelingen kann. Im zweiten Teil des Schülerheftes gibt Niemann einen kurzen Auszug seines Kommentars, was mir überflüssig erscheint.

Strasburg i. Westpr. R. Gaede.

Stephan, Horst, Herder in Bückeburg und seine Bedeutung für die Kirchengeschichte. Tübingen 1905. J. C. B. Mohr. 255 S. 8°. 4,50 M.

Das Buch ist eine schöne Frucht eingehender Studien und füllt entschieden eine Lücke in der Kenntnis unserer kirchengeschichtlichen Entwicklung aus. Man war ja immer gewöhnt, Herder zu den „Klassikern" zu zählen, aber man kannte wenig von ihm. Insbesondere bekennt Referent, daß er von Herders Stellung zur Religion bis jetzt ein ganz falsches Bild gehabt hat. Das konnte nach den Darstellungen in den landläufigen Kirchengeschichten auch kaum anders sein. Man gewann aus ihnen den Eindruck, daß Herder im Strom der Aufklärung mitgeschwommen sei. Stephan zeichnet uns ein ganz anderes Bild, und zwar läßt er es uns aus sehr geschickt zusammengestellten Äußerungen seines Helden selbst gewinnen. Er beschränkt sich auf die Bückeburger Zeit, weil nach seiner Ansicht Herder in ihr auf seinem Höhepunkte war, voll Jugendfrische den verschiedensten Eindrücken offen und sie in seiner empfänglichen Seele verarbeitend, ein allezeit bereiter Kämpe gegen die Seichtigkeiten der Aufklärung, während die Weimarer Zeit für Herder ein Zurücksinken von diesem Höhepunkt bedeute. Nach einer kurzen Einleitung, in der die Notwendigkeit dieser Arbeit dargetan und die bisherige Literatur über Herder angeführt wird, gräbt Stephan zuerst in die Tiefe, um eine gute Grundlage für sein Thema zu gewinnen, indem er in zwei größeren Abschnitten zunächst die geschichtlichen und dann die biographischen Voraussetzungen für Herders Stellung zu den religiösen Fragen seiner Zeit eingehend beleuchtet. Herders ganzes Wesen kommt in der Tat am besten zum Ausdruck

in seinem Wort: „Bin nicht zu denken hier! zu sein, zu fühlen! zu leben! mich zu freuen," das der Verfasser als Motto über sein Buch setzt. Herder tritt in Bückeburg durch die Gräfin Maria von Lippe in Beziehung zum herrnhutischen Pietismus, knüpft Verbindung mit Lavater an und erneuert die alte Verbindung mit Hamann, als dessen Schüler er sich fühlt und von dem er gern Mahnungen, ja Zurechtweisungen hinnimmt. Stephan zeigt uns, wie außer diesen Einflüssen die dichterische Anschauung der Offenbarung in der Natur auf seinen Helden wirkt, wie er gegenüber den alten Richtungen, den Einseitigkeiten der Orthodoxie, des Pietismuus und der Aufklärung in besonders scharfem Kampfe gegen diese letzte Richtung sich zu einem höheren religiösen Standpunkt durchringt mit den Waffen, die er der Psychologie, der Ästhetik und der Geschichte entnimmt. „Für ihn ist die Religion ein durstiges Erfassen von Realitäten, ein Empfangen von innerer Fülle und Kraft, ein Sicherlösenlassen von Gott." Vom Pietismus trennt ihn seine Weltoffenheit, von der Aufklärung die Tiefe seines Gefühls. Auf dogmatische Spitzfindigkeiten läßt er sich nicht ein, er ist ein Feind der Katechismusbehandlung — o wenn diese Herdersche Weisheit doch allen unseren Religionslehrern aufginge und ihnen besondere Katechismusstunden unmöglich machte! —; aber er gleitet zu leicht auch über das Gefühl von Sünde und Schuld hinweg und denkt zu gut von der menschlichen Natur, wie das in seiner Zeit lag. Diese Neigung, dem, was ihm unbequem ist, aus dem Wege zu gehen und ähnliche Schwächen deckt Stephan rücksichtslos auf. Aber alles in allem müssen wir ihm doch zustimmen, einmal, daß Herder eine sehr liebenswerte Persönlichkeit und ein aufrichtig frommer Christ war und zweitens, daß er in seiner Bückeburger Zeit Bahnbrecher einer neuen Theologie geworden ist, die die Berechtigung der Exegese durchaus anerkennt, aber doch bibelfroh bleibt, und daß er so den Grund geschaffen hat, auf dem Schleiermacher unmittelbar weiterbauen konnte.

Jeder Leser wird mit herzlichem Danke für die reiche Belehrung und die feinsinnige Darstellung das Buch aus der Hand legen.

Strasburg i. Westpr. R. Gaede.

Goethes Kleinere Aufsätze in Auswahl von W. v. Seidlitz. München 1904. F. Bruckmann. 371 S. 2,50 M.

Das Geistesleben der Gegenwart ist dadurch gekennzeichnet, daß man nach und neben endlosen Spezialforschungen zu Zusammenfassungen, Überblicken, Verdichtungen schreitet, um Ziele und Richtpunkte für die Weiterarbeit aufstellen zu können. Damit ist dann notwendig eine gründliche Erörterung des Wesens der einzelnen Gebiete der Geisteskultur verbunden. Man behandelt wieder, in echt philosophischem Sinn, jetzt aber auf Grund ausgiebigsten empirischen Materials, das Wesen der Religion, das Wesen der Kunst, den Begriff der Naturerkenntnis usf., ja wohl den Kulturbegriff überhaupt.

Wer nun im Hinblick auf diese Grundrichtung der Gegenwart zur Lektüre der Kleineren Aufsätze Goethes greift, ist erstaunt nicht nur über die Fülle der Beziehungen der dort angeschlagenen Themata zu Problemen unserer Zeit, sondern auch über die Fruchtbarkeit der dort aufgestellten Gesichtspunkte für die Behandlung solcher Probleme vom modernen Standpunkt aus. Gerade durch die

übersichtliche Anordnung der Aufsätze in die Gruppen: Kulturgeschichte — Literatur — Kunst — Naturwissenschaft — Religion tritt dieser Gegenwartsgewinn so recht in die Erscheinung. Jetzt, wo die Resultate der Naturforschung sich wieder zu einer, nun aber nicht romantisch gerichteten Naturphilosophie zu verdichten beginnen, sind Aufsätze wie „der Versuch als Vermittler zwischen Objekt und Subjekt", „Erfinder und Entdecker", „Bedenken und Ergebung", „Naturphilosophie" durch die Klarheit des Ausdrucks und die Tiefe der Überzeugungskraft höchst willkommen. So wenn nachdrücklichst die ganz eigene Schwierigkeit betont wird, daß „zwischen Idee und Erfahrung eine gewisse Kluft befestigt scheint, die zu überwinden unsere ganze Kraft sich vergeblich bemüht. Demohngeachtet bleibt unser ewiges Bestreben, diesen Hiatus mit Vernunft, Verstand, Einbildungskraft, Glauben, Gefühl, Wahn und, wenn wir sonst nichts vermögen, mit Albernheit zu überwinden," und wenn dann der Philosoph Recht bekommt, welcher behauptet, „daß keine Idee der Erfahrung völlig kongruiere, aber wohl zugibt, daß Idee und Erfahrung analog sein können, ja müssen"; wenn ganz besonders davor gewarnt wird, aus Versuchen nicht zu geschwind zu folgern: „denn beim Übergang von der Erfahrung zum Urteil, von der Erkenntnis zur Anwendung ist es, wo dem Menschen gleichsam wie an einem Passe alle seine inneren Feinde auflauern: Einbildungskraft, Ungeduld, Vorschnelligkeit, Selbstzufriedenheit, Steifheit, Gedankenform, vorgefaßte Meinung, Bequemlichkeit, Leichtsinn, Veränderlichkeit und wie die ganze Schar mit ihrem Gefolge heißen mag." Im Hinblick auf das heiße Bemühen der Gegenwart um „das Wesen des Christentums" liest sich der „Brief des Pastors zu *** an den neuen Pastor zu ***" aus dem Jahre 1773 fast noch immer wie eben erst geschrieben: „Man lasse sich nicht blenden, als hätte Luther das Reich erworben, davon er einen andern herunterwarf," „Es ist unwidersprechlich, daß keine Lehre uns von Vorurteilen reinigt, als die vorher unsern Stolz zu erniedrigen weiß", „Die christliche Religion in ein Glaubensbekenntnis bringen, o ihr guten Leute!" „Einem Meinungen aufzwingen, ist schon grausam; aber von einem verlangen, er müsse empfinden, was er nicht empfinden kann, das ist tyrannischer Unsinn." „Wahrhaftig, alle Religionsspötter sind wenigstens ehrliche Leute, die über das lachen, was sie nicht fühlen, und einen öffentlichen Feind hat man wenig zu fürchten; aber diese heimlichen sucht aus Eurer Gemeinde zu scheiden." Und dann bei anderer Gelegenheit die wahrhaft kulturfördernde Forderung eines Dogmas von der „Erbtugend", als notwendige Ergänzung des Dogmas von der „Erbsünde". Am größten ist natürlich der Gewinn auf den Goethe besonders nahe liegenden Gebieten der Literatur und der Kunst. Nicht nur die klassischen Abhandlungen über „Einfache Nachahmung der Natur, Manier, Stil", „Wahrheit und Wahrscheinlichkeit der Kunstwerke", Laokoon, Lionardos Abendmahl, Myrons Kuh, die enthusiastische Entdeckung des Wertes der Gotik, Schriften, an die die heutige Aesthetik der bildenden Künste mehr oder weniger bewußt anknüpft — man denke an den Illusionsbegriff in Konrad Langes Wesen der Kunst — sind von erneuter Bedeutung; auch eine Fülle von Erörterungen oft bei Gelegenheit von Rezensionen an sich wenig bedeutender Bücher verbreiten ein in der vorliegenden Zusammenstellung erst recht wirksames Licht. Über das Verhältnis von Künstler und Publikum, das περὶ ἑαυ-

τοῦ des Künstlers und Liebhabers — man denkt heute an Ludwig Richter, Anselm Feuerbach, Böcklin, Stauffer-Bern, — über Beziehungen von Kunst und Handwerk — „durch reine Sinnlichkeit mit Intellektualität verbunden wird ganz allein das wahre Kunstwerk hervorgebracht" — über den Unterschied von Luxus und Reichtum, Einfluß der mechanisierenden Tätigkeit auf die Kunst, über die Notwendigkeit, die Ästhetik immer inniger mit Physiologie und Pathologie und Physik zu durchdringen, über das Verhältnis von Kunst und Moral werden wegweisende Grundsätze aufgestellt. Und es werden vor allem auch — ein besonderes Ziel heutiger Geistesarbeit — Begriff und Grundzüge einer Nationalkultur aufgestellt, wenn erörtert wird, wann und wo ein klassischer Nationalautor entsteht, oder wenn die Schädlichkeit der zu innigen Berührung mit andersartigen Eigenheiten fremder Nationen behandelt oder die drei Hauptgegner des deutschen Theaters: die Polizei, die Religion und ein durch höhere sittliche Ansichten gereinigter Geschmack besprochen werden.

Die mit feinem Verständnis zusammengestellte Auswahl, welche die Verlagsanstalt in gleich geschmackvoller Ausstattung darbietet wie die von Hermann Levi gesammelten „Gedanken aus Goethes Werken", verdient weiteste Verbreitung, zumal auch einige Aufsätze hier erscheinen, die erst durch die große Weimarer Ausgabe bekannt wurden, wie „das Relief von Phigalia", „Kunst und Handwerk", „Über strenge Urteile", „Naturphilosophie". Goethes kleinere Aufsätze gehören noch mehr als das bisher schon geschehen ist, auch in die Auswahl seiner Prosa für Schulausgaben. Vor allem aber gehören sie in die Hand des „höheren" Lehrers selbst, wenn dieser bemüht ist, einer zwar nicht durch den Buchstaben, aber unzweifelhaft durch den Geist der Lehrpläne geforderten Aufgabe gerecht zu werden, nämlich auch da, wo bloß historisches Wissen vermittelt wird, sich bewußt zu bleiben, daß er die Grundlage für künftige Mitarbeiter an unserer Geisteskultur in seinen Schülern legt. Gegenwartsfragen aber sub specie aeternitatis zu behandeln, kann er ganz besonders gut an Goethes Kleinen Aufsätzen lernen.

Friedeberg Nm. Paul Lorentz.

Bellermann, D. Ludwig, Inwiefern fördert der altsprachliche Unterricht ein tieferes Verständnis der modernen Literatur? Vortrag, gehalten in der 15. Jahresversammlung des deutschen Gymnasialvereins am 6. Juni 1906. Leipzig 1906. Dürr. 19 S. 8°. 40 Pf.

Wie das Gymnasium heute dem Leben dienen kann und soll, hat Paul Cauer in seiner Palaestra vitae vor mehreren Jahren schon trefflich veranschaulicht. Jeder Beitrag, der in derselben Richtung Winke gibt, kann nur willkommen geheißen werden. Bellermann geht von der wichtigen Anschauung aus, daß der Lehrer „die Überlegenheit der modernen Welt an Umfang und Inhalt der Ideen rückhaltlos anerkennen", aber dabei es verstehen soll, „den unvergänglichen Vorzug der Antike zum Bewußtsein zn bringen, durch den sie selbst der vielseitigeren und und tieferen Bildung einer fortgeschritteneren Zeit die Wage halten kann, und der eben in der ungebrochenen Einfachheit und Klarheit ihres Eindruckes besteht". Mit feinem Sinne zeigt uns Verf. die Fäden auf, die vom homerischen Epos und und der attischen Tragödie zu uns hinüberleiten. Und wie die leichtgeschürzte

Muse Horazens in den Liedern unserer Anakreontiker wieder lebendig ward, so ist der philosophische Genius des Hellenentums in noch weit höherem Grade bis auf den heutigen Tag von Einfluß und von vorbildlicher Wirkung auf den Idealismus in Leben und Denken. Gedanken, wie dieser Vortrag sie klar und lichtvoll entwickelt, sind recht geeignet, der Wertschätzung der Antike neue Seiten abzugewinnen.

Eschweiler. Franz Cramer.

Jahn, Otto, Apulei Psyche et Cupido rec. et em. Editio quinta. Lipsiae form. et impens. Breitkopf et Haertel MDCCCCV. XII u. 84 S. 8°. 1,50 M.

Die reizende kleine Ausgabe Jahns von dem Märchen von Amor und Psyche hat in der Bearbeitung von Adolf Michaelis die 5. Auflage erlebt. Das Äußere und die ganze Anlage ist ja bekannt genug, und es lohnt sich nicht darüber viel Worte zu machen; man weiß, daß sie nach Jahns Tode in die besten Hände geraten ist. Von der 4. Auflage unterscheidet sich diese durch die Eintragung der seit 1895 erschienenen textkritischen Bemerkungen, also hauptsächlich durch die Berücksichtigung der Ausgaben von van der Niet und F. Norden. Auf die Feststellung der handschriftlichen Überlieferung ist von Michaelis schon früher sehr viel Mühe verwandt worden; und diese Verpflichtung lastet um so mehr auf dem Herausgeber, als die Überlieferung nur auf der einzigen Handschrift, dem Laurentianus 68,2 beruht, für den als Zeugen die etwa ein halbes Jahrhundert später gemachte Abschrift des Laurentianus 29,2 hinzukommt. Es ist eine durchaus richtige Methode, wie sie hier angewandt ist, die Lesarten dieser zweiten Handschrift nicht sämtlich aufzuführen, sondern nur so weit sie zur Klärung der ersten dienen; vielleicht könnte man sie noch schärfer befolgen und z. B. eine Bemerkung wie S. 51 zu VI,10: edictis eraso c φ oder S. 46 zu VI,4: exanelatis φ fortlassen. Auch für die Haupthandschrift F könnte man wohl in dieser kleinen Liebhaberausgabe noch mancher rein orthographischen Angabe, wie fędatę statt foedatę und ähnliches, entraten. Die Lesung von F selber ist nicht immer leicht, weil die Handschrift durch die Unbilden der Zeit beträchtlich gelitten hat. An zahllosen Stellen ist das Pergament so abgerieben, daß man Farbstoff überhaupt nicht mehr, sondern höchstens den Eindruck der Buchstaben erkennen kann, oft auch den nicht. Dazu kommt, daß leider an vielen Stellen die ausgeblichenen Buchstaben in sehr liederlicher Weise nachgezogen oder durch die rücksichtslos in dem darüber befindlichen kleinen Spatium zur Erleichterung der Leser wiederholten Worte teilweise verdeckt sind. Man ist ungeheuer abhängig von dem jedesmaligen Licht und der Kraft der eigenen Augen; kein Wunder also, wenn verschiedene Leser über einzelnes verschieden geurteilt haben. Michaelis hat sauber geschieden zwischen F, dem ersten Schreiber, F_1, dessen Korrekturen, f, einem Korrektor nicht viel späterer Zeit, und f*, den Konjekturen, die erst ganz jungen Händen angehören. Die Scheidung der letzten beiden ist zweifellos vortrefflich; aber bei F und F_1 werde ich das Bedenken nicht los, daß dadurch eine ganz falsche Vorstellung erweckt wird. Der Schreiber hat wie jeder mitunter seiner menschlichen Schwäche den Tribut bezahlt und sich verschrieben; manchmal hat er das während des Schreibens gemerkt und den falschen Buchstaben sofort in den richtigen umgeändert; was hat es da für einen

Zweck, durch die Angabe von F und F_1 den Anschein zu erwecken, als ob der Schreiber etwas ganz anderes gelesen oder wohl gar eigene Konjektur angebracht hätte? An anderen Stellen ist nachträglich durch Rasur vom Schreiber selber das Richtige hergestellt worden; so hat er V,13 das fälschlich wiederholte devotae ausradiert (ganz junge Hand hat darüber careq; geschrieben). Auch hier verleitet die Verkennung der handschriftlichen Eigentümlichkeit nur zu überflüssiger Aufwendung von Scharfsinn; und ein gut Teil der an und für sich vortrefflichen Vermutungen von Traube leiden daran, daß die Voraussetzungen aus der Handschrift falsch sind. In dieser Hinsicht könnte vielleicht, was durch Weglassung der Angaben wie federa, merorem gewonnen wird ohne Schaden für die Kürze zu etwas ausführlicherer Bemerkung über die Art der Verbesserung in F verwandt werden. Falsch ist S. 40 zu V,29, Z. 16 die Angabe, daß F qq; habe statt ejq;, zu VI,18 (S. 60), Z. 5, daß limite überliefert sei. In der Textgestaltung folgt der Herausgeber einer abgeklärten konservativen Richtung, in der man meist mit ihm übereinstimmen muß; selbst Vulgarismen der Orthographie sind beibehalten. Nur warum VI 20,19, S. 63 das nec — quidem in ne — quidem geändert ist, ist mir nicht klar; Apuleius liebt nec — quidem, z. B. S. 16,19 E, 30,19, 100,19, 109,25, an letzer Stelle eben dasselbe nec tantillum quidem, das Michaelis geändert hat.

Es ist eine Jubiläumsausgabe, die uns geboten wird. Durch 50 Jahre hat sich die kleine Ausgabe mit den zierlichen archäologischen Beigaben Freunde erworben. Es wird auch dieser neuen nicht daran mangeln; und wer auch sonst den Apuleius nicht zur Hand nimmt, wird gern in dieser Ausgabe das schönste Stück der Metamorphosen genießen, in dem der Inhalt die überladene Form der Darstellung vergessen läßt, und wird dabei der anmutigen Fresken der Farnesina gedenken.

Steglitz b. Berlin. R. Helm.

Meisterwerke der griechischen Literatur in deutscher Übersetzung für Lehranstalten, ohne griechischen Unterricht und für gebildete Laien im Verein mit Dr. Haase, Direktor Dr. Hemme, Professor Dr. Martens, Professor Maurer, Direktor Dr. Päpke, Direktor Dr. Schirmer herausgegeben von Dr. G. Michaelis, Direktor des Reformrealgymnasiums zu Barmen. Teil I: Prosaiker. Gotha 1907. F. A. Perthes. Gr. 8°. XIII u. 292 S. In Ganzleinen 3 M., in elegantem Geschenkband 4,50 M.

Da das vorliegende Buch dieselben Zwecke fördern will wie die fast zu gleicher Zeit erschienenen Bücher von Wolf und Knabe, so ist es natürlich, daß alle drei in bezug auf die Auswahl der Stoffe in einigen Stücken teilweise übereinstimmen, wobei doch jedes einzelne wieder seine Eigenart aufweist. Das obige Werk, welches sich durch seinen großen, klaren Druck auszeichnet, enthält eine auch für Schüler recht lesenswerte Einleitung von Hemme über die Bedeutung des griechischen Altertums für die Gegenwart und die Notwendigkeit der Behandlung klassischer Stoffe auf Realanstalten. Die Verfasser haben sich auf die griechische klassische Literatur beschränkt, „in der Überzeugung, daß eine gründliche Behandlung einiger weniger, aber bedeutender Proben dem Ziel humanistischer Bildung näher führt, als die oberflächliche Kenntnisnahme vieler Autoren". Sie bieten uns in guter Übersetzung, jedoch in möglichst engem Anschluß an das Original, zahlreiche Proben aus Herodot, Thucydides,

Plutarch, Plato, Aristoteles und Demosthenes, für deren Auswahl neben anderen Gesichtspunkten vielfach die Bedeutung der Schriftsteller für die spätere Literatur und deren Behandlung im deutschen Unterrichte maßgebend gewesen ist. Jedem Kapitel geht eine kurze Einleitung biographischen, historischen oder literarischen Inhalts vorauf. Die Poesie ist vorläufig noch nicht berücksichtigt; sie scheint, nach dem Titel zu urteilen, einem zweiten Teile vorbehalten zu sein. Zur Erreichung des von den Herausgebern in der Vorrede angegebenen Zieles wird auch dieses Buch dem Lehrer des Deutschen und der Geschichte wertvolle Dienste leisten können.

Düsseldorf. Hermann Bredtmann.

Knabe, Karl, Aus der antiken Geisteswelt. Ein Ergänzungsbuch für den Unterricht an Realanstalten. Leipzig 1906. Quelle und Meyer. 8°. IV u. 112 S. In Leinwand geb. 1,60 M.

Das vorliegende auf der Versammlung des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens zu Bielefeld 1903 schon angekündigte Büchlein, in dessen Vorrede der Verfasser einen von ihm schon seit längerer Zeit erprobten Lehrplan für die Verwendung altklassischer Stoffe auf der Oberrealschule aufstellt, will zur Vertiefung der geschichtlichen Unterweisung und zur Belebung des deutschen Unterrichtes auf der Oberstufe beitragen. In vier Kapiteln bietet es uns in guter Übersetzung ausschließlich Proben griechischer und lateinischer Prosa und Poesie über die Dichtkunst, die bildende Kunst, Geschichte und Geographie und Philosophie und Religion. Die Proben aus der Poesie gehören meist, abgesehen von einigen Beispielen aus Ovid, Horaz und Virgil, der epigrammatischen Dichtung an, die mir etwas reichlich geboten zu sein scheint. Auch wäre wohl im allgemeinen eine größere Beschränkung auf die klassische Zeit zu empfehlen gewesen, da die Oberrealschule keine Veranlassung hat über das auf dem Gymnasium Gebotene hinauszugehen. Den größten und wertvollsten Teil des ersten Abschnittes nimmt die Übersetzung der Poetik des Aristoteles ein, die für den deutschen Unterricht in der Prima bestimmt ist. Besonders dankenswert ist der zweite Abschnitt über die bildende Kunst, über deren schulgemäße Behandlung ein Mitarbeiter an dem Werkchen einen längeren von großer Fachkenntnis und Erfahrung zeugenden Aufsatz geschrieben hat.*) Die Epigramme, kleinere und größere Abhandlungen über Gemälde, Bildsäulen und Bauwerke, über den olympischen Zeus, die Akropolis, die drei Säulenarten u. a. bieten reichlich Stoff zur gründlichen Besprechung der klassischen Kunst, wobei es sich von selbst versteht, daß die Lektüre durch die Vorführung guter Abbildungen, wie sie jeder Schule zur Verfügung stehen müssen, unterstützt wird. Ob allerdings nicht gute Aufsätze moderner Schriftsteller über dieses Thema ebenso gut oder vielleicht sogar besser geeignet wären unseren Schülern das Verständnis für die antike Kunst zu vermitteln als diese zum Teil etwas weitschweifigen Ausführungen nachklassischer Autoren, mag dahingestellt bleiben. Schließlich bleibt die Hauptsache doch immer

*) Dr. M. G. Schmidt, Kunst und Oberrealschule. Zeitschr. f. lateinlose höh. Schulen. 14. Jahrgang. 1903.

der Lehrer. Unter den Stoffen für die Vertiefung des Geschichtsunterrichtes, die manche gut zu verwertende Stücke enthalten, würde vielleicht mancher nicht ungern eine etwas größere Auswahl aus Herodot, Thucydides und Xenophon gesehen haben, wofür dann die Abschnitte über die Germanen wohl eine Kürzung hätten erfahren können. Bei den für die Besprechung im Unterrichte in philosophischer Propädeutik bestimmten Abhandlungen nehmen Auszüge aus Aristoteles' Logik, Ciceros Schrift von den Pflichten und Platos Apologie und Phädon die Hauptstelle ein. Das Drama hat der Verfasser nicht aufgenommen, da er mit Recht annimmt, daß die zu lesenden Werke sich in den Händen der Schüler befinden sollen. Kurze Einleitungen allgemein belehrender Art zu den einzelnen Abschnitten, vor allem aber knapp gehaltene Lebensbeschreibungen der bedeutendsten Dichter, Denker und Künstler, würden meines Erachtens, ohne den Umfang wesentlich zu vergrößern, den Wert des Buches erheblich erhöht haben, da die Lesebücher nicht durchweg hinlängliche Angaben enthalten und die Geschichtsbücher die Kultur- und Literaturgeschichte oft wenig berücksichtigen. Der Stoff ist nicht zu reichlich bemessen, so daß man ihn in drei Jahren gut erledigen kann, was dem Buche zum Vorzuge gereicht. Daß es aus der Praxis hervorgegangen ist und auf der Erfahrung eines für die Sache begeisterten Pädagogen beruht, bietet auch eine Gewähr für seine Brauchbarkeit. Zur Förderung des Studiums der antiken Welt auf der Oberrealschule wird das hübsch ausgestattete, mit schönem, großem Druck versehene billige Büchlein sicherlich das seinige beitragen.

Düsseldorf. Hermann Bredtmann.

Andrä, Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen. Leipzig 1904. R. Voigtländer. 45 S. 0,40 M.

Der Kanon, der als sechster Teil des von Endemann und Stutzer neu bearbeiteten Andräschen Grundrisses erschienen ist, verzichtet mit weiser Beschränkung auf viele Angaben und Zahlen, um das Wichtige und Unentbehrliche stärker hervortreten zu lassen. Auch empfiehlt er sich durch zwei praktische Einrichtungen des Druckes: an manchen Stellen ist Raum gelassen für Nachträge, die etwa dem Lehrer erwünscht scheinen, und vom Beginn des Mittelalters bis zur Gegenwart stehen alle Daten der deutschen Geschichte links, auf den Seiten rechts gegenüber die gleichzeitigen Daten der ausländischen Geschichte.

Köln. Johannes Kreutzer.

Uhle, Geschichtswiederholungen in vergleichenden und gruppierenden Zusammenfassungen. Halle a. S. 1904. C. A. Kaemmerer & Co. 60 S. 8°. 0,80 M.

„Eine Beigabe zu jedem Lehrbuch der Geschichte" nennt der Verfasser diese Wiederholungen, die nach seiner Absicht in der Hand des Schülers diesem die Einprägung der geschichtlichen Tatsachen erleichtern und durch Vergleiche sein Verständnis vertiefen und sein Urteil schärfen sollen. Die Absicht ist löblich, und man wird sich von dem Buche einigen Nutzen versprechen dürfen. Daß im übrigen unter den 140 Wiederholungsgruppen, die hier zusammengestellt sind, alle oder auch nur die Mehrzahl neu wären, wird niemand erwarten. Wenn von diesen Gruppen manche nach ganz äußerlichen Gesichtspunkten gebildet sind, so mag als Entschuldigung dienen, daß der Verfasser nicht nur an Schüler der obern

Klassen, sondern auch der mittleren gedacht hat. Daß aber bei Anwendung äußerlicher oder mechanischer Wiederholungsprinzipien der Unterricht eine gewisse Gefahr läuft, ist bekannt, und dieser Gefahr würde hier auch die private Wiederholung des Schülers zum Teil ausgesetzt sein. Einigen Gruppen wünscht man eine sorgfältigere Auswahl, z. B. fehlen unter den Herrschern von mehr als 40jähriger Regierung Augustus, Karl der Große und Friedrich Wilhelm III, während doch andere weit weniger wichtige, wie die französischen Könige Philipp I, Ludwig VII und IX genannt sind. Unter den sachlichen Gruppierungsprinzipien findet man wertvolle Winke, doch gibt auch hier einiges Anlaß zu Bedenken. So aus naheliegenden Gründen die Gruppe „der protestantische Beruf Brandenburg-Preußens", die mit folgenden Worten schließt: Wilhelm II: „Luther der größte Mann Deutschlands", Merseburg 1903. — Das führt mich schließlich noch auf eine andere Schwäche des Buches. Indem der Verfasser es unternimmt, eine umfassende Wiederholung des Geschichtspensums auf dem Gruppierungsprinzip aufzubauen, gelangt er dazu, dieses zu übertreiben und den Vergleichen zuliebe Ereignisse, Namen und Zahlen heranzuziehen, die im Unterricht schwerlich berührt werden können.

Köln. Johannes Kreutzer.

v. Mittnacht, Erinnerungen an Bismarck. 3. Aufl. Stuttgart u. Berlin 1904. Cotta. 86 S. 8°. 1,50 M.

Die Schrift des früheren württembergischen Ministers gibt über Bismarcks menschliches und staatsmännisches Wesen einige Aufschlüsse, die Beachtung verdienen, weil der Verfasser, der in einer großen Zeit und an einem hervorragenden Platze zu den Mitarbeitern des ersten Reichskanzlers gehörte, bei aller Achtung vor dessen Größe sich die Selbstständigkeit des Urteils gewahrt hat. In der seit einigen Jahren heftig umstrittenen Frage, ob dem Kaiser oder dem Kanzler das größere Verdienst an der Reichsgründung gebühre, nimmt er einen Standpunkt ein, der zwar für die historische Forschung voraussichtlich nicht maßgebend bleiben wird, dagegen dem patriotischen Empfinden wohltut und für den Geschichtsunterricht allein in Betracht kommen darf: Statt die beiderseitigen Verdienste gegeneinander abzuwägen und hier dem Kaiser, dort dem Kanzler den Vorzug zu geben, sollte man zufrieden und dankbar sein, daß in entscheidender Zeit dem deutschen Volke die Männer beschieden waren, die es auf die gegenwärtige Höhe gehoben haben. Wenn im übrigen in der berührten Frage v. Mittnacht der bekannten Auffassung von O. Lorenz eine gewisse Berechtigung zuspricht, so erkennt man doch, nach welcher Seite sein Urteil geht, aus dem Satze: „Die allgemeine Meinung und Geschichtsschreibung werden es sich nicht nehmen lassen, wenn auch dem Kaiser offiziell der Vortritt gebührt, auch Bismarck als Begründer des Reichs zu feiern, und diesen Ruhm ihm streitig zu machen, ist ein vergebliches Bemühen." Anregend und lehrreich sind auch die Ausführungen über eine andere, von Lorenz ebenfalls gegen Bismarck beantwortete Frage, ob nicht Bayern beim Eintritt der Süddeutschen in das Reich allzu nachgiebig behandelt worden sei. Gegen diesen Vorwurf, der, wie man weiß, schon in Versailles von einer sehr hohen Stelle gegen den Kanzler erhoben worden ist, nimmt v. Mittnacht diesen nachdrücklich in Schutz, indem er

darlegt, daß jede Überspannung des Unitarismus das Reich durch Verstärkung der partikularistischen Strömungen innerlich geschwächt haben würde. Die klare und vornehme sachliche Art, wie diese und andere Urteile von einem Manne, der selbst „dabei war", vorgetragen und begründet werden, ist ein schöner Vorzug des Büchleins, würdig des Mannes, zu dessen Andenken es geschrieben ist.

Köln. Johannes Kreutzer.

Stelling, H., Aus Bismarcks Familienbriefen. Auswahl für die Jugend. Zusammengestellt und erläutert. Stuttgart und Berlin 1905. J. G. Cotta. 152 S. 8°. 1 M.

Diese Auswahl enthält 58 Briefe, gegliedert in die sich ganz ungezwungen darbietenden fünf Abschnitte: Der Landedelmann (S. 9—59, mit 20 Briefen), Der Gesandte (S. 60—105, mit 21), Der Minister (S. 106—114, mit 6). In Frankreich (S. 115—127, mit 7), Der Reichskanzler (S. 128—134, mit 4 Briefen). Unter den 58 Briefen sind die weitaus meisten, nämlich 37, an die Braut und Gattin gerichtet, 12 an die Schwester, 4 an den Bruder, 3 an die Schwiegermutter und je 1 an den Vater und den Schwager.

In einer Einführung (S. 1—8) weist der Herausgeber darauf hin, daß Bismarcks Familienbriefe „das getreueste Spiegelbild" seiner Persönlichkeit geben und daß derjenige, der das Charakterbild des Fürsten in die Herzen der Jugend pflanzen will, gut tun wird, Farbe und Stimmung diesen Briefen zu entnehmen. Auch wer in Schule und Familie dem Werdegang Bismarcks nachzugehen sucht, kann „alle Stationen durch die Briefe erhellen und mit Wärme füllen". Wer endlich Ernst machen will mit der künstlerischen Bildung des Volkes, der „darf an diesen Schätzen nicht achtlos vorübergehen", die zu den ‚klassischen Meisterwerken' unserer Briefliteratur gehören. Diesen drei Gesichtspunkten, sowie den weiteren Ausführungen darüber, wird man im allgemeinen unbedingt zustimmen können. Nur darf, wenn es sich darum handelt, die „Fülle von Gegensätzen" aufzudecken, die eine große Persönlichkeit zu bergen vermag, ein solches Verfahren, wie es S. 5 durch ein Beispiel erläutert wird, nicht ohne Einschränkung gebilligt werden. Stelling las nämlich „den Kindern" erst den Brief vom 3. September 1870, dann den vom 14. Mai — 1851 vor.

Mit der Auswahl kann ich mich nicht ganz einverstanden erklären. Auf keinen Fall gehört in solche Sammlung der 53. Brief (ausnahmsweise begegnet in ihm S. 126 ein Druckfehler, Munution), weil er nachweisbar unrichtige oder höchst einseitige Behauptungen über Intrigen u. ä. enthält. Statt dieses „für die Jugend" ungeeigneten Briefes wären besser die vom 8. und 16. August 1870 (in der 1903 erschienenen Sammlung Nr. 7 und 13) aufgenommen. Von den acht Briefen aus der Bräutigamszeit hätten aus naheliegenden Gründen einige, z. B. Nr. 10 und 15, fortbleiben können; dann wäre für diejenigen ein breiterer Raum gewonnen, aus denen das ungemein feine Auge Bismarcks für die Naturschönheiten hervorleuchtet. In dieser Beziehung vermisse ich besonders die Briefe an die Gattin aus dem Juni 1852 (in Horst Kohls Auswahl — 7. Auflage 1898 — Nr. 113 und 115f.) und aus dem August 1862 (ebendaselbst Nr. 284 und 286 f.).

Die Benutzung des Büchleins wird leider dadurch erschwert, daß der Heraus-

geber sämtliche Erläuterungen, zu einem ganzen Briefe wie zu einzelnen Stellen, sachliche wie sprachliche, in einem Anhange (S. 135—152) zusammengestellt hat, und zwar so, daß die Anmerkungen zu jedem einzelnen Briefe besonders numeriert sind. Dabei waren natürlich viele Hinweise auf frühere Anmerkungen unvermeidlich (S. 140 z. B. dreimal). Meines Erachtens wäre das einzig richtige Verfahren*) folgendes gewesen. Vor jedem der fünf Abschnitte enthält eine kurze Einleitung alle zum Verständnis sämtlicher Briefe des Abschnittes nötigen biographischen Angaben in der Art, wie sie in Stelling Auswahl hinten bei einzelnen Briefen sich finden; die Erläuterungen zu einzelnen Stellen aber werden in Fußnoten gegeben. — Aus den Anmerkungen übrigens, die der Herausgeber hinzugefügt hat, geht hervor, daß er bei seiner Auswahl nicht etwa an die Jugend unserer höheren Schulen besonders gedacht hat (wie z. B. Th. Matthias bei den trefflichen, im gleichen Verlage erschienenen Bändchen über Riehl); denn sonst hätte er nicht S. 145 erklärt, wer Aristides war, oder S. 138, was ‚intrigieren', S. 151, was ‚Attacke' heißt u. a. Im Gegensatz dazu vermißt man zu S. 20 eine Bemerkung über den „Brauthund", zu S. 87 über „sukzessive", zu S. 117 über „Civet". Auch ist von den zwei russischen Ausdrücken auf S. 105 nur der erste erklärt. Eine ungenaue Apposition begegnet S. 136 („Seitenlinie") und 150 („Verhältnisse"). Die S. 138 in der 4. Anmerkung oben angeführten Worte stehen auf S. 38.

Trotz solcher Ausstellungen, mit denen ich bei der Wichtigkeit des Gegenstandes nicht zurückhalten durfte, wünsche ich dem Büchlein von ganzem Herzen weite Verbreitung. Denn es kann auch so, wie es vorliegt, die unvergleichliche Persönlichkeit Bismarcks mit ihrer nicht allein in nationaler Hinsicht erziehlichen Bedeutung unserer Jugend menschlich nahe bringen.

Görlitz. E. Stutzer.

Pohle, Joh., Die Sternenwelten und ihre Bewohner. Vierte Auflage. Köln 1904. J. P. Bachem. XIII u. 504 S. Mit einer Karte, vier farbigen und zwölf schwarzen Tafeln, sowie 31 Abbildungen im Text. 8 M.

Wer von den Insassen ferner Himmelskörper Kunde zu bringen weiß, darf auf gastliche Aufnahme rechnen und des Botenlohnes gewiß sein. Mag auch die neugierige oder wißbegierige Frage, ob es außerhalb unsers heimischen Planeten, draußen auf den schimmernden Eilanden des unermeßlichen Weltenozeans organische Bildungen, ob es insonderheit denkende und fühlende Wesen gibt, ähnlich wie wir, noch so oft mit einem kalten Ignoramus abgespeist worden sein, die Frage ist für viele Erdbewohner zu verlockend, um nicht immer und immer wieder von neuem Phantasie und Spekulation in ihren Bannkreis zu ziehen. Dabei sind die Astronomen von Fach nicht einmal tonangebend; sie sind zu sehr mit anderen Aufgaben beschäftigt, und außerdem ist für sie trotz der „Marskanäle" die Sache bei weitem nicht spruchreif. Größeres Interesse zeigen Philosophen und Theologen (auch der Verfasser ist Theologe); sie suchen mit metaphysischen, dogmatischen und apologetischen Beweismitteln auszuhelfen, wo Teleskop und Spektro-

*) Im 45. Bande der *Ziehen*schen Schulausgaben: „Bismarcks Reden und Briefe in Auswahl", soeben erschienen (Verlag von L. Ehlermann), habe ich dies Verfahren eingeschlagen.

skop versagen. Hierzu kommt die große Schar der Gebildeten aller Art, und da Pohle den Ton seiner Darstellung namentlich auf die letzteren abgestimmt hat, und, sofern nicht scholastische Auseinandersetzungen ihn hindern, auch spannend zu schildern versteht, so erklärt sich der Beifall, den sein Buch gefunden hat, und daß schon zwei Jahre nach dem Erscheinen der dritten Auflage sich die vierte als notwendig erwies. Das Werk bietet übrigens noch mehr, als eine Untersuchung über das Vorhandensein organischer Wesen in den Sternenwelten; indem nämlich bei jedem Kapitel weit ausgeholt wird, liefert es, wie seit der dritten Auflage ein Zusatz zum Titel es auch ausdrücklich besagt, eine „erste Einführung in die moderne Astronomie". Schon aus diesem Grunde sind bei der vierten Auflage auch wieder die neuesten Ergebnisse der astronomischen Forschung, soweit sie für eine populäre Darstellung in Frage kommen können (der neuerfundene Stereokomparator, die Nova Persei, die neuentdeckten Algol- und Antalgolsterne, die jüngsten Radiumforschungen u. a.), an passender Stelle eingefügt. Man muß es Pohle zugestehen, daß er alles zusammengebracht hat, was zugunsten der Annahme einer Mehrheit bewohnter Welten ins Feld geführt werden kann; über einen Wahrscheinlichkeitsbeweis kommt natürlich auch die vierte Auflage nicht hinaus. Wie weit man die angeführten Gründe gelten lassen will, ist zum großen Teil Sache des persönlichen Empfindens; nach allem was darüber schon nach dem Erscheinen der ersten Auflage veröffentlicht worden ist, liegt ein Grund zu nochmaliger Erörterung nicht vor.

Groß-Lichterfelde. Karl Jansen.

Das Wetter. Monatschrift für Witterungskunde. Herausgegeben von Professor Dr. R. Assmann, Abteilungs-Vorsteher im Kgl. Preuß. Meteorologischen Institut. Berlin, O. Salle. 12 Hefte, jährlich 6 M.

Die Witterungskunde ist in den letzten Jahrzehnten, wie in der Wissenschaft und in dem praktischen Leben, so auch im Unterricht der höheren Schulen, zu einer solchen Bedeutung gelangt, daß sich die Unterrichtsverwaltung veranlaßt sah, durch den Erlaß vom 19. Oktober 1901 Anordnungen dahin zu treffen, daß für die Verbreitung besserer Kenntnisse auf diesem Gebiete an der Hand von Wetterkarten besser als bisher gesorgt werde. Die Erfüllung dieser Forderung hat eine fortgesetzte Weiterbildung der Lehrer in der meteorologischen Wissenschaft zur Voraussetzung, wozu die gut redigierte, mit Beginn des laufenden Jahres in den 23. Jahrgang eintretende Zeitschrift wesentliche Dienste leisten kann. Besonders wertvoll sind die monatlich beigefügten, in Farben ausgeführten Karten über die Niederschlagsmengen in Zentraleuropa nebst Luftdruck- und Temperaturkurven, sowie eine graphische Darstellung der Temperaturen in den oberen Luftschichten.

Berichte der Deutschen Physikalischen Gesellschaft, enthaltend Verhandlungen der Deutschen Physikalischen Gesellschaft, im Auftrage der Gesellschaft herausgegeben von Karl Scheel und **Halbmonatliches Literaturverzeichnis der Fortschritte der Physik**, dargestellt von der Deutschen Physikalischen Gesellschaft, redigiert von Karl Scheel und Richard Assmann. Braunschweig, F. Vieweg u. Sohn. 24 Nummern jährlich 8 M.

Seit dem Jahre 1903 erscheinen die beiden bisher getrennten Zeitschriften unter

dem angegebenen Titel vereinigt. Sie enthält neben dem Literaturverzeichnis die Sitzungsberichte der genannten, jetzt 25 Jahre bestehenden Gesellschaft und außerdem auch Mitteilungen aus Naturforscherversammlungen und ähnlichen Tagungen.

Himmel und Erde. Illustrierte naturwissenschaftliche Monatschrift. Herausgegeben von der Gesellschaft Urania. Berlin, H. Paetel. 12 Hefte jährlich 14,40 M.

Die vornehme populär-naturwissenschaftliche Zeitschrift ist auch in dem 18., im vergangenen Herbste begonnenen Jahrgange ihrer bewährten Tradition, die exakt-wissenschaftliche Forschung in vortrefflichen, leichtverständlichen Übersichten einem weiteren Publikum zugänglich zu machen, treu geblieben. Wünschenswert wäre eine Vermehrung der kleineren, meist aktuelle Nachrichten enthaltenden Mitteilungen und eine Preisherabsetzung.

Münster. J. Norrenberg.

Physikalisches Praktikum von Eilhard Wiedemann & Hermann Ebert. Fünfte verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 366 eingedruckten Abbildungen. Braunschweig 1904. Friedr. Vieweg & Sohn. XXX u. 590 S. gr. 8°. geb. 10 M., in Lnwd. 11 M.

Die erste Auflage des Buches ist 1890 erschienen. Die rasche Folge der Auflagen spricht für seine Brauchbarkeit; in Fachkreisen bedarf es kaum einer Empfehlung. An dieser Stelle soll auf den Nutzen hingewiesen werden, den gerade der Lehrer der Physik an unseren höheren Schulen aus dem Buche zu ziehen vermag.

Außer den Gebieten der reinen Physik behandelt das Buch sorgfältig die physikalisch-chemischen Grenzgebiete und bringt auf kurzem Raum eine Übersicht über das, was Wesen und Bedeutung der betrachteten Erscheinungen ausmacht. So enthält das Buch z. B. Auseinandersetzungen über das periodische System, über Molekulargewichtsbestimmungen durch Gefrierpunktserniedrigung und Siedepunktserhöhung, ferner Bemerkungen über Atom- und Molekularwärme, über die thermochemischen Prozesse und einen Abschnitt über den Widerstand der Elektrolyte. — Auch solche Abschnitte, wie der über die Bestimmung der Dielektrizitätskonstanten oder der über die Methoden zur Ausmessung von Magnetfeldern, sowie die schönen graphischen Darstellungen über den Verlauf des Schmelz- und Erstarrungsprozesses verschiedener Körper sind höchst dankenswert. Sie ermöglichen eine rasche und zuverlässige Orientierung über Gebiete, denen heute eine erhöhte Bedeutung zukommt.

Sowohl in dem auf das sorgfältigste disponierten, 20 Seiten umfassenden Inhaltsverzeichnis wie auch unter den Überschriften „Einleitung“ und „Allgemeines“ am Eingang und Schluß der Einzelkapitel sind an vielen Stellen geradezu die Dispositionen für erfolgreiche Unterrichtsstunden gegeben. Man vergleiche etwa zum Beleg das Kapitel über das spezifische Gewicht, das über die Linsen, oder das über die galvanischen Strommesser. Die Auswahl aus dem Gebotenen wird dem Lehrer hier freilich nicht abgenommen, aber eine klare Gedankenfolge wird geboten, und das Material in wünschenswerter Vollständigkeit gebracht.

Für physikalische Schülerübungen bietet das Buch reiche Anregung, wenn

auch die für die Hochschule bestimmten Übungen nicht kritiklos auf die Schule übertragen werden dürfen. Versuche wie die Ermittlung von π und von beliebigen Flächeninhalten durch Wägung, Bestimmung von Rohrweiten durch Wägung, Übungen am Buffschen Wagemodell, die einfachen Versuche über Reibung, die Bestimmungen über die Brennweite von Linsen wird sich in der gebotenen Form kein Leiter von Schülerübungen entgehen lassen. Andere Versuche, z. B. solche über spezifische Wärme und Lösungwärme und die einfachen Versuche über das Ohmsche Gesetz lassen sich, sobald man geringe Abänderungen vornimmt, für das Praktikum der Schule verwerten. Endlich sind unter den Übungen, die für das Schülerpraktikum zu schwer sind, zahlreich solche, die dem Lehrer vorzügliches Demonstrationsmaterial für den eigenen Unterricht bieten, und durch die genaue Behandlung dieser quantitativen Versuche ist das Buch eine wertvolle Ergänzung zu solchen Werken, die, wie etwa Weinholds Physikalische Demonstrationen die qualitative Seite der Erscheinungen stärker als die quantitative betonen. — Auch viele der reichlich dem Buche beigefügten Tabellen sind unentbehrlich für den Lehrer. Entbehrlich erscheinen dagegen dem Referenten sowohl die Auseinandersetzungen über Einrichtung und Gebrauch von Logarithmen- und trigonometrischen Tafeln, wie das Verzeichnis der einfachen geometrischen und stereometrischen Formeln; Leser, denen diese Kenntnisse fehlen, sind dem Buche kaum zu wünschen. Wer aber mit Vorkenntnissen, wie sie etwa der Abiturient eines Realgymnasiums besitzt, an dasselbe herangeht, wird reichen Gewinn davon haben.

Zwei Kleinigkeiten sind sachlich dem Referenten aufgefallen: Bei der Bestimmung des spezifischen Gewichts von Flüssigkeiten wird der Einfluß der Kapillarität vernachlässigt. Er läßt sich erfolgreich eliminieren, wenn man an Stelle der beiden zu vergleichenden Flüssigkeitssäulen die entsprechenden Höhendifferenzen aus zwei Beobachtungen vergleicht. Und bei der Bestimmung der spezifischen Wärme durch Eisschmelzung ist das einfache Blacksche Verfahren übergangen, bei welchem die gewogene und auf eine bekannte Temperatur erwärmte Substanz direkt in eine durch ein Eisstück verschließbare Höhlung eines Eisblocks gebracht und ihre spezifische Wärme aus der Menge des entstehenden Schmelzwassers bestimmt wird, ein Verfahren, das bei seiner Einfachheit auffallend gute Beobachtungsresultate liefert.

Hamburg. F. Bohnert.

Schube, Th., Flora von Schlesien, preußischen und österreichischen Anteils. Breslau, Korn. VIII u. 456 S. 8°. geb. 4 M.

Das vorliegende Werk ist zwar kein Schulbuch; aber es ist für viele Lehrer weit wichtiger, als die Mehrzahl der jetzt in so großer Zahl erscheinenden Lehrbücher für naturkundlichen Unterricht. Für jeden Lehrer Schlesiens, der Pflanzenkunde behandelt, ist es fast unentbehrlich, aber auch weit über die Grenzen dieses Landes hinaus hat es Bedeutung für alle die, welche sich mit der Vergleichung von Pflanzenverbreitungen, also mit Pflanzengeographie beschäftigen. Daher verdient es wohl hier eine Besprechung.

Seit 1881 war keine wissenschaftliche Flora von Schlesien erschienen. Damals

veröffentlichten E. Fiek und R. v. Uechtritz, unzweifelhaft zu der Zeit die besten Kenner der Gefäßpflanzenwelt Schlesiens, ein Werk, das noch heute namentlich durch die ausführliche pflanzengeographische Einleitung Bedeutung hat. Aber seitdem sind viele Neuentdeckungen auf dem Gebiete gemacht, die zwar alljährlich in den Schriften der „Schlesischen Gesellschaft für vaterländische Kultur" (oft in mehr als Bogenstärke) von den genannten Forschern, später von Fiek und Schube und zuletzt von diesem allein veröffentlicht wurden. Dieser hat dann ein „Herbarium silesiacum" von solcher Vollständigkeit für jene Gesellschaft zusammengebracht und verarbeitet, daß wenige Provinzen eine ähnlich vollständige Sammlung haben möchten. Verschiedene wertvolle pflanzengeographische Arbeiten hat denn auch Professor Schube schon auf Grund dieser Sammlung verarbeitet. Er war daher der einzige, der eine wirklich vollständige wissenschaftliche Flora seines Heimatlandes schreiben konnte, und die Wissenschaft muß ihm dankbar sein, daß er es jetzt getan hat.

Um die Flora so handlich zu machen, daß sie auf Ausflügen mitgenommen werden kann, hat Schube kurz vorher ein ausführliches Standortsverzeichnis in gleicher Anordnung wie dies Werk veröffentlicht und auf eigene Kosten an alle höheren Schulen usw. versandt, so daß hier nur für die seltenen Arten Einzelstandorte, für alle aber die Gesamtverbreitung angegeben wurde. Er hat dadurch eine ähnliche Trennung zwischen Exkursions- und Standortsflora vorgenommen, wie Prahl für Schleswig-Holstein, viel also an Raum für klare Unterscheidung der Arten gewonnen; bei diesen werden durch Druck die Kleinarten scharf von den Hauptarten getrennt, was wiederum ein großer Vorzug ist. Weil sein Buch kein Schulbuch war, konnte er die viel Platz erfordernden Schlüssel zur Bestimmung der Gattungen und Familien sparen, in dem er diese nur in verwandtschaftlicher Reihenfolge (nach Engler) ordnete und innerhalb dieser Anordnung die Unterschiede angab; für schwer erkennbare Pflanzen gibt er aber am Schluß einen kurzen Schlüssel.

So hat Schube ein Werk geschaffen, das nur wenige Länder gleicher Ausdehnung in ähnlicher Vollständigkeit besitzen. Darum Kleinigkeiten in der Bezeichnungsweise wie Valeriana sambucifolia statt V. excelsa, oder Wurzelstock statt Grundachse (Erdstamm) tadeln zu wollen, wäre Unsinn. Wichtiger wäre, ihm für eine etwaige Neuauflage zu raten, durch kurze Zeichen, etwa * wie Ascherson-Gräbners nordostdeutsche Flora sie bieten oder Randzeichen, wie sie der Unterzeichnete in seiner Bearbeitung von Coßmanns Schulflora für Nord-Deutschland anwandte, mit einem nicht mehr Papier fordernden Zeichen die Gesamtverbreitung mindestens der seltenen Arten auch in Nachbargebieten anzudeuten, besonders, da Schube daraufhin schon Untersuchungen veröffentlicht hat. Doch wird eine in Aussicht gestellte Untersuchung des Verfassers für Engler-Drude, Vegetation der Erde, hierfür wie für die im Gegensatz zu Fiek fehlende pflanzengeographische Einleitung einen Ersatz bieten. Wünschen wir daher zum Schluß dem Verfasser, daß er diese und noch manche weitere Arbeit zur Erforschung seines Heimatlandes ebensogut löse, wie die der Herstellung einer in jeder Weise zweckmäßigen Flora.

Perleberg. F. Höck.

Mathieu, Brunton, Johannessen, Griesbach, Internationales Archiv für Schulhygiene. Leipzig 1905. W. Engelmann. VII u. 158 S. 8°. 1. Band, 1. Heft. Mit 26 Figuren. 7,50 M.

Dr. Griesbach-Mühlhausen legt im Vorwort die Absicht der Zeitschrift, deren 1. Heft vorliegt, klar. Alle hochkultivierten Völker der Erde bemühen sich heute im lebhaftesten Wetteifer das lange Zeit vernachlässigte Gebiet der Schulhygiene zu beleuchten. Vorschläge und praktische Versuche, brauchbare und unbrauchbare, liegen bereits in großer Zahl vor. Aber wer kann die Literatur aller Völker verfolgen!

Dringend not, da es sich für jedes Volk um sein kostbarstes Gut — den Nachwuchs — handelt, tut uns eine internationale Zentralstelle, welche über die Erfahrungen und Einrichtungen in den verschiedenen Ländern wissenschaftlich Bericht erstattet. Dieser Gedanke bedeutete den Geburtsakt dieser Zeitschrift, welche zu ihren Mitarbeitern Namen vom besten Klange in der alten und neuen Welt zählt.

Dr. Mathieu-Paris beginnt mit dem Aufsatz „physiologische Pädagogik". Eine Erziehungslehre — meint er — dürfe weder philosophische noch religiöse Voraussetzungen haben, dürfe weder materialistisch noch das Gegenteil sein, sie müsse in alle Lebensanschauungen hineinführen können, damit alle bei voller Freiheit ihrer inneren Überzeugung sich scharen können um das überall entrollte Banner der Schulhygiene.

Die modernen Erziehungstheoretiker gehen von dem Grundsatze aus, daß es besser ist, einem Kinde weniges aber völlig angeeignetes Wissen bei gesundgebliebenem Körper mitzugeben als locker übermitteltes Vielwissen auf Kosten der Gesundheit. Sie wünschen festgestellt das notwendige Minimum von Körperbewegung im Freien und das mögliche Maximum von geistiger täglicher Arbeit für jedes Alter.

Alle diese Fragen soll die physiologische Pädagogik mit umfassen, indem sie folgende vier Punkte bearbeitet: welches sind die Grenzen der geistigen Ermüdung, die unter keinen Umständen überschritten werden dürfen; welche Unterrichtsmethoden haben bei kleinster Arbeit den größten Erfolg; welcher Lehrplan paßt sich am meisten dem Aufnahmevermögen des Schülers an; wie muß sich der Lehrplan dem von der Gesellschaft geforderten jeweiligen Bedürfnissen anpassen? —

Eine recht beherzigenswerte Arbeit liefert Dr. J. Moses über die Sickingerschen Förderklassen in Mannheim, in welchen alle sitzengebliebenen Kinder aufgenommen werden, um bei verringerten Anforderungen gefördert zu werden. Dr. Moses dringt darauf, daß man über diese Bedingung des Sitzenbleibens hinausgehe und auch solche Kinder den Förderklassen — wenn auch nur zeitweilig — zuweisen soll, die nach gemeinsamem Urteil von Lehrer und Arzt wegen Kränklichkeit, Nervosität, körperlicher Schwäche oder geistiger Anomalie einer Schonung bedürftig sind. Die Errichtung solcher Parallelklassen ist um so notwendiger, da häufig nicht eine geringere Veranlagung der Schüler vorliegt, sondern eigenartige soziale Verhältnisse die geringere Leistungsfähigkeit verursachen, von denen die frühere Botenarbeit vor der Schule nur einen Fall darstellte. Der Erfolg in der auftretenden Arbeitsfreudigkeit ist überraschend wie anderseits der Eintritt auch nicht als Zurücksetzung empfunden wird. Die Erfolge beruhen auf der geringeren

Schülerzahl in den Klassen (30) darauf, daß jede Lektion nur $^1/_2$ Stunde dauert und daß der Lehrstoff wesentlich beschnitten wird. So hat Mannheim den Ruhm, nicht nur für Normale und Schwachsinnige zu sorgen, sondern auch für die große Zahl derjenigen, die zwischen diese Extreme einzureihen sind.

Über die Schüleraugen in Tübingen liegt eine Untersuchung von Prof. Dr. Schleich vor, der für schlechte Augen vorwiegend häusliche Verhältnisse verantwortlich macht.

Dr. Speidel veröffentlicht seine Augenuntersuchungen an Theologiestudierenden in Tübingen und erhält bemerkenswerte Resultate. Die katholischen haben bessere Augen als die evangelischen, weil der ersten Eltern meist Handwerker und Bauern, der andern besonders Pfarrer und Lehrer sind. Die Augenfarbe ist — der landläufigen Ansicht entgegen — ohne Einfluß auf Kurzsichtigkeit. Auch Schädelform und Pupillenabstand scheinen hierbei nicht von Bedeutung.

In Tokio existieren Musterschulen, die zu Versuchen eingerichtet sind. Bewähren sich dieselben, so werden die Neuerungen sofort von allen Schulen Japans aufgenommen. Dort unternahm Dr. Sakaki mit dem Griesbachschen Ästhesiometer nach Wagners Art Ermüdungsmessungen an je 10 Schülern einer Klasse, nachdem er die 30 klügsten, faulsten und körperlich oder seelisch unnormalen ausgeschieden hatte. Er konnte feststellen, daß ein Schulweg von 1500 m am besten die morgendliche Stumpfheit des Geistes beseitigt, daß die Kinder im allgemeinen zu wenig Schlaf haben, daß Knaben $^1/_2$ Stunde mehr bedürfen als Mädchen und daß der Nachmittagsunterricht ganz unverhältnismäßig ermüdet.

Dr. P. B. y Diaz bringt erfreuliche Resultate in spanischen Ferienkolonien.

Armin von Domintovich-Berlin liefert eine gründliche, recht beachtenswerte Besprechung aller Gesichtspunkte, die bei der Schulbankfrage von Bedeutung sein können. Er fordert schließlich eine zweisitzige feste Bank, bestimmt Form, Höhe, Tiefe und Breite des Sitzbrettes, verlangt, daß der Schüler beim Aufstehen aus der Bank tritt, daß unter den Bänken Fußlatten liegen zum Schutze gegen feuchte Füße und gegen Staubbildung, verwirft den nutzlosen Begriff Distanz, konstruiert dagegen aus der „großen Distanz" (dem Lehnenabstande) die Gestalt und Lage der Lehne und weist hin auf die Beziehung von Sitzbreite zur Tagesbeleuchtung. Die Tischplatte soll $^1/_6$ Neigung haben und keine Vorleiste tragen. Alle Ecken und Kanten sollen rund sein. Die Bank soll eben für das Sitzen berechnet sein und nicht für das nur kurze Zeit dauernde Stehen.

Dr. Jngerslev berichtet, daß in Dänemark ein Schularzt 600 bis 3000 Kinder für 280 bis 560 M. Gehalt zu überwachen hat. Zur Behandlung kranker Kinder ist er nur in wenigen Orten verpflichtet. Er hat nur beratende Stimme und durchaus kein Bestimmungsrecht. Die Lehrerschaft wird von ihm aufmerksam gemacht auf alle Fehler der Kinder, die für die Erziehung Bedeutung haben. Allgemein ist in Dänemark das Schularztwesen eingeführt seit 1897.

Prof. Grancher-Paris gibt Ratschläge zur Beseitigung der Kindertuberkulose durch Aufenthalt und Diät.

Endlich führt Bocquillon-Paris krasse Beispiele von Schülerüberbürdung an, findet ihre Ursache in den Prüfungen, bei denen der Lehrer glänzen wolle und verlangt gegenüber der Einpaukerei ein natürliches Übermitteln des Wissens und

gebührende Beachtung von Ruhe und Spiel. Er spricht sich aus für steile Schrift, weil sie Myopie, Skoliose und Schulterverschiebung verhindere.

Diese kurze Inhaltsangabe des 1. Heftes dürfte genügen, um die Notwendigkeit und den hohen Wert dieses mühevollen Unternehmens zu beweisen. In Anerkennung ihrer opferfreudigen Tätigkeit und der großen Bedeutung des Werkes — handelt es sich doch nach unserer Überzeugung um die wichtigste Frage der Gegenwart, von deren richtiger Beantwortung im wesentlichen mit die dominierende Stellung eines Volkes in Zukunft abhängen wird — wünschen wir den Herausgebern und dem Verleger recht viele Abnehmer in Volks- und höheren Schulen.

Linden-Hannover. Bodo Habenicht.

Scholze, Anton, Theoretisch-praktische Chorgesangschule. Für Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten, Mittelschulen, Mädchenlyzeen und verwandte Anstalten. Wien 1906. A. Pichler's Wwe. u. Sohn. 2. Auflage. 188 S. 8°. geb. 4 Kr.

Wenn man auch sowohl vom gesangstechnischen wie vom hygienischen Standpunkte aus eine stärkere Betonung des Einzelgesanges namentlich in den unteren Klassen unserer höheren Lehranstalten wünschen möchte, so ist das Alpha und Omega alles Schulgesanges doch stets der gemeinsame Gesang, also der Chorgesang, einerlei ob ein-, zwei- oder mehrstimmig, nicht nur um der Schule willen und weil es in der Schule nicht anders geht, sondern vor allem wegen der Bedeutung des Chorgesanges für das Volksleben, das im Volksliede seinen verklärtesten Ausdruck findet. Die musikalische Form des Volksliedes aber ist, um mit B. A. Marx zu reden, der Chor und nur der Chor, schon deswegen, weil für die Vielheit der Menschen, die das Volk bilden, die Vielheit der Singenden im Chor einzig der gemäße Ausdruck ist.

Von unten herauf in allmählichem Anstiege zu einem verständnisvollen und auch künstlerischen Anforderungen gerecht werdenden Chorsingen zu führen, ist das Ziel, welches das vorliegende Buch sich gesteckt hat. Gestützt auf augenscheinlich eigene reiche Erfahrung und auf bedeutende Gesangmeister wie Garcia, Stockhausen, Hennig, Hey und andere geht der Verfasser an seine Aufgabe heran, um sie in streng methodischem Aufbau und in einer der jeweiligen Altersstufe entsprechenden Weise zu lösen. In geschickter Weise sind Theorie und Anwendung miteinander verwebt. Geschmackvolle Tonfolgen und hübsche kleine Sätze, teils vom Verfasser selbst, teils von guten Komponisten bilden ein reiches Übungsmaterial; dazu treten Volkslieder bzw. volkstümliche Lieder und andere Tonschöpfungen in stattlicher Auswahl, insbesondere auch solche, denen man in anderen Liedersammlungen nicht begegnet.

Die theoretischen Ausführungen sind nach Form und Inhalt augenscheinlich nicht sowohl für die Schüler oder Schülerinnen, als vielmehr für den Lehrer bestimmt, während die eingestreuten Übungen naturgemäß sich in den Händen der Schüler befinden müssen, soll der Lehrer nicht die kostbare Zeit auf das Anschreiben an die Schultafel verlieren. Es liegt hier eine Schwierigkeit gerade für den Gesangunterricht vor, der der Verfasser, wie es scheint, dadurch hat begegnen

wollen, daß er dem Theoretischen eine möglichst knappe Form gegeben, den Übungen aber den weitaus größten Raum des Buches vorbehalten hat.

Mit Recht stellt der Verfasser als Grundsatz auf, daß auch für den Chorsänger ein weiterer Umblick in die Kunst erstrebenswert ist. Dient dieser Auffassung auch die ganze Anlage des Buches, so ist es doch nur zu billigen, daß neben der allgemeinen Einführung in die Notenkenntnis und neben den Unterweisungen über Atmung, Körperhaltung, Stimmbildung und dergleichen auch noch ein paar kurze Abschnitte der Akkordlehre, dem Zeitmaße, dem Vortrage, den alten Kirchentonarten und der Entstehung unsers Dur- und Mollgeschlechts aus diesen gewidmet sind.

Was an dem Buche vermißt wird, ist vor allem ein Inhaltsverzeichnis, das über die vorhandenen Lieder und über den theoretischen Stoff Auskunft gibt. Wer z. B. über Synkopen sich zu belehren wünscht, wird ohne Hilfe eines Registers nicht auf den Gedanken kommen, bei dem Kapitel „Große und kleine Sekund“ (Seite 11) oder unter der Überschrift „E-Dur“ (Seite 81) nachzusuchen. Der methodischen Anordnung des Buches dürfte es nicht recht entsprechen, wenn die Intervallenlehre mit der Prim begonnen wird. Ob die sogenannte enharmonische Tonleiter noch im Rahmen des Buches liegt, kann füglich bezweifelt werden; wenn aber, dann läßt sich die Sache nicht so kurz abmachen, wie hier geschehen. Außerdem aber ist die Darstellung auch sachlich nicht richtig; cis und des, dis und es usw. schlankweg als einen und denselben Ton zu bezeichnen (S. 148), geht doch nicht an. Zum mindesten schief ist auch, was (S. 174) vom Cantus firmus gesagt wird. Ein Druckfehler ist auf S. 146 zu berichtigen, wo es Zeile 6 von unten c statt e heißen muß.

Doch das sind Kleinigkeiten, die dem Werte des Buches keinen nennenswerten Abbruch tun. Daß dem Verfasser, der sich als k. k. Musiklehrer bezeichnet, zunächst österreichische Schulverhältnisse vorgeschwebt haben, liegt auf der Hand. Das schließt aber nicht aus, daß auch der nichtösterreichische Gesanglehrer aus dem Buche eine Menge wertvoller Anregungen und eine Fülle kostbaren Materials sowohl für den Unterricht der unteren Klassen, als auch für die Übungen des Gesamtchores entnehmen kann.

Papier, Druck und Austattung sind gut.

Groß-Lichterfelde. Karl Jansen.

Die Stimme. Zentralblatt für Stimm- und Tonbildung, Gesangunterricht und Stimmhygiene. Herausgegeben von Dr. med. Theod. S. Flatau, Rektor Karl Gast und Rektor Alois Gusinde. Berlin, Trowitzsch u. Sohn. 8°. Monatlich 1 Heft. Preis vierteljährlich 1,25 M., einzelne Hefte 0,60 M.

Außer den drei Herausgebern werden auf dem Titelblatte der im Oktober 1906 zum ersten Male an die Öffentlichkeit getretenen neuen Zeitschrift mehr als 100 Mitarbeiter namhaft gemacht, die sich der Mehrzahl nach aus Ärzten und Universitätsprofessoren, aus Musik- und Chordirigenten, aus Sängern, Organisten, Musiklehrern und Schulleitern zusammensetzen, und von denen viele auf dem Gebiete der Stimmforschung, der Stimmkunst oder der Stimmhygiene sich bereits einen geachteten Namen errungen haben.

Ist der jungen Monatschrift damit ein zahlreicher und vielseitiger Stab von fachmännischen Arbeitskräften gesichert, so ist es anderseits aber auch eine recht umfassende Aufgabe, die der Bearbeitung unterzogen werden soll. Handelt es sich doch nicht nur darum, die Ergebnisse der exprimentellen und geschichtlichen Untersuchungen über die Hauptarbeitsgebiete der Stimmforschung mitzuteilen (die Schriftleitung hofft sogar, die wichtigsten neueren Arbeiten im Original oder doch in Autoreferaten zu bringen), sondern auch über die Praxis des Schulgesanges, des Kunstgesanges und der Stimmhygiene, ferner über die Organisationen und Reformbestrebungen auf stimmpädagogischen Gebiete auf dem laufenden zu erhalten. Daran soll sich ein eingehender Literaturbericht auf ausgiebiger kritischer Grundlage schließen. Auch Mitteilungen aus Vereinen und Kongressen sind vorgesehen, so daß die Monatschrift, wie es in der „Einführung" heißt, allmählich zum Berichtorgan aller derjenigen Vereinigungen werden soll, die sich mit Fragen der Stimm- und Tonbildung, des Gesangunterrichts und der Stimmhygiene beschäftigen. Aufführungen von Unterichts- oder Kunstinstituten wird Berücksichtigung zuteil werden sofern sie ein stimmhygienisches oder stimmästhetisches Interesse haben. Endlich soll ein „Sprechsaal" den Lesern Gelegenheit zu anregendem Meinungsaustausch geben.

Wie die neue Zeitschrift sich entwickeln wird, muß natürlich der Zukunft vorbehalten bleiben. Jedenfalls berechtigt der Inhalt der bis heute vorliegenden Hefte zu den besten Hoffnungen. Ein herzliches Glückauf darum zur hoffentlich recht segensreichen Fahrt. Möge der Weckruf der „Stimme" insbesondere auch in den Kreisen der höheren Schulen vernommen werden, an denen auf dem Gebiete des Gesangunterrichts noch so vieles besserungsbedürftig, aber doch auch besserungsfähig ist.

Groß-Lichterfelde. K. Jansen.

IV. Sprechsaal.

Direktor Dr. Adolf Busse, Berlin, schreibt: Zu der Anfrage des Professors Dr. Weise im Sprechsaal des Dezemberheftes vom Jahre 1906.

Wenn ich auch nicht imstande bin, die Quelle des Spruches unmittelbar aufzudecken, so kann ich doch wenigstens einen Weg nachweisen, der dorthin führen dürfte. Professor Dr. Hilty aus Bern gibt in dem ersten Bande seines Werkes Glück (Leipzig 1895, Hinrichssche Buchhandlung) S. 207 folgende Anmerkung: „Man kann dazu auch noch zählen als vierten Zweck die Erweckung des Mitgefühls für andere Leidende. In diesem Sinne sagt die Dichterin Amalie von Helvig:

Unglück selber taugt nicht viel,
Aber 's hat drei brave Kinder:
Kraft, Geduld und Mitgefühl.

Wir glauben, daß die Frau, die so brave Kinder hat, selbst brav sein muß".

I. Abhandlungen.

Poesie und Prosa im deutschen Unterricht.

Aus der Zwiespältigkeit unseres geistig-leiblichen Wesens dürfen wir wohl den Trieb ableiten, der in Theorie und Praxis aus Gegensätzen und Widersprüchen heraus überall zu einer höheren Einheit zu gelangen sucht. Eine charaktervolle Persönlichkeit nennen wir, mit bezeichnenden Metaphern, eine solche, die innerlich abgeklärt ist oder im Gleichgewicht der Seelenkräfte sich hält, die Kopf und Herz auf einen Ton gestimmt hat, die ihre Grundsätze und Handlungen in Übereinstimmung zeigt. Schön nennen wir in erster Linie, was uns eine Harmonie in der Mannigfaltigkeit oder die Ineinsbildung von Stoff und Form darbietet. Auch die pädagogische Kunst setzt die Fähigkeit voraus, Gegensätze zu vereinen, wie das Allgemeine und das Besondere; der Lehrer wird wie der Dichter im „Faust“ alle Herzen bewegen und jedes widerstrebende Schülerelement besiegen, wenn der Einklang ihm aus dem Busen dringt und in sein Herz die Welt — der Schülergedanken und Schülerempfindungen — zurücke schlingt. Er kann noch so weise und klug sein und seinen Stoff beherrschen; er spricht vor tauben Ohren, wenn er kein Verständnis für das hat, was „die Welt“ des Schülers bildet, was in solchem Knaben- oder Jünglingshirn an Anschauungen und Vorstellungen und Begriffen wirklich lebendig ist*); gemeiniglich stellt man sich den Durchschnitt von Empfänglichkeit und Willigkeit und Dankbarkeit besser vor, als er wirklich ist. Ein temperamentvoller, feuriger — nicht hitziger — Lehrer wird den „Einklang“ zwischen sich und den Schülern herstellen können, wenn er ihn in sich selbst gefunden hat; dann wird er auch die Langsamen und Lahmen mitreißen; „das Tote bildend zu beseelen, mit dem Stoff sich zu vermählen“ muß freilich zuvor in gründlicher Überlegung der Genius des Lehrers „tatenvoll entbrennen“; er muß nicht nur die matte Schülerseele beleben und die träumende wecken, sondern er

*) Man frage z. B. gelegentlich in Prima, welche Maler, Musiker, Bildhauer älterer und neuerer Zeit bekannt seien, welche Philosophen und Dichter, auch aus anderen Literaturen, und man erhält einen Einblick in die Interessenenge, die in vielen Familien der kleineren Städte herrscht, auch wenn die Eltern zu den sog. besseren Ständen gehören.

muß auch den Stoff, den Lehrgegenstand, in Wahrheit durchgeistigen. Erst dann ergibt sich ein voller „Einklang“ zwischen Theorie und Praxis. ‚Durchgeistigen‘ setzt jedoch ‚Geist‘ voraus. Was bedeutet aber dies für den deutschen Unterricht? Nicht bloß Wissen und Fähigkeit, dies zu übermitteln, sondern vor allem ästhetisches und sittliches Feingefühl im Bunde mit Kombinationsgabe. Wenn der Lehrer Poesie deuten will, muß er etwas von Poesie in sich haben; ὅμοια ὁμοίοις γιγνώσκεται, ‚Du gleichst dem Geist, den du begreifst‘, und wenn er Prosa erklären will, muß er selbst Stil haben; und das ganze Geheimnis seiner Kunst besteht dann in der Fähigkeit, mit diesem poetischen Sinn und mit diesem Stilgefühl sich der Klassenstufe anzupassen. Wie die Wahl der Dichtungen und der Prosastücke, so muß auch die Form der Erläuterung und Deutung sich genau dem Verständnis der Schüler anpassen. Dasselbe Gedicht und dieselbe Fabel können in Sexta und in Sekunda und in Prima ihre Erklärung finden, aber überall verschieden, in allmählicher Bereicherung und Vertiefung.

Poesie und Prosa müssen besonders in den unteren Klassen einander die Wage halten; mit den Fabeln und Märchen und Sagen, die halbpoetisch sind, verbinden sich Gedichte; in den mittleren Klassen, wo Erzählungen, Schilderungen und Beschreibungen hervortreten, wird sich auch leicht auf den verschiedenen Stufen in konzentrischen Kreisen die Lektüre von Gedichten verbinden lassen. Damit aber ein anmutiger Wechsel und doch eine Einheit in der Mannigfaltigkeit erzielt werde, damit grammatische Übungen und Dispositionen die knapp zugemessene Zeit nicht zu sehr schmälern, muß der Lehrer des Deutschen besonders sorgfältig in der Aufstellung seines Pensums für jedes Dritteljahr sein. Nicht minder wichtig ist es, daß die Deutschlehrer in der Gesamtheit an einer Anstalt einem wohlabgestimmten Orchester gleichen, so daß ein harmonisches Zusammenklingen der Einzelinstrumente entsteht. Dies ist zu erreichen: durch Aufstellung eines Kanons von Gedichten und Dramen, durch Fachkonferenzen, durch den persönlichen Verkehr und Gedankenaustausch, durch wechselseitiges Hospitieren; nicht minder wichtig ist es, daß der Lehrer mit denselben Schülern, möglichst drei Jahre hindurch, aufsteigt. Mißtöne in dem Konzert entstehen, wenn der eine Lehrer mit Scheuklappen vor den Ohren nur seine eigene Melodie pfeift und dabei sich einbildet, allein die Weisheit mit Löffeln gegessen zu haben. Bei aller Verschiedenheit der möglichen Wege sind doch feste Ziele stets im Auge zu behalten. Schablone und Mechanismus sollen gewiß nicht vorwalten, aber das andere Extrem bilden Willkür und Systemlosigkeit. Nichts ist auch in der Ausbildung des Stils im Deutschen gefährlicher für den Schüler als das unstete Hinundhergeworfen werden. Jedoch wie wenige Lehrer wissen (und haben Neigung), vorsichtig weiter zu bauen und umzubilden; sie reißen lieber nieder und fangen von vorne an. Festhalten ist immer schwieriger und ermüdender als neu einprägen. Geschieht jenes aber nicht, dann verwischt das eine das andere im Geiste des Schülers, der überhaupt nur — oft genug — mit halber Seele bei der Sache ist und nur an die Forderung jedes einzelnen Tages denkt oder nur den Abschluß (Versetzung und Reifeprüfung) fürchtet und das dafür Notwendige im Auge hat. Da erlebt man es denn, daß ein Primaner bei der Frage nach der Wirkung der Dichtkunst bei Uhland keine Ahnung mehr von „Bertran de Born“ hat, und ein anderer gleichzeitig bei der Erinnerung an

die Zeile „Er stand auf seines Daches Zinnen“ darauf hineinfällt, das sei der Anfang von „Bertran de Born“.

Eine Verfügung des Rheinischen Provinzial-Schulkollegiums*), zu der ich mit dieser aphoristischen Betrachtung nur einen ganz kurzen Kommentar zu schreiben übernommen habe, sagt: nach Beobachtungen der letzten Jahre trete vielfach im deutschen Unterricht der Obertertia und der Untersekunda die dramatische Lektüre derart in den Vordergrund, daß die Romanzen- und Balladenliteratur nicht zu ihrem Rechte komme, wie denn auch Oberprimaner in der Reifeprüfung bei gelegentlichen Fragen eine auffallende Unkenntnis selbst über die Romanzen und Balladen Schillers und Uhlands verraten hätten; in noch höherem Maße pflege auf dieser Stufe die für die stilistische Übung so wertvolle Prosalektüre vernachlässigt zu werden; wenn auch die poetische Lektüre von der Obertertia ab allmählich vor der prosaischen in den Vordergrund zu treten habe, so dürfe dies doch nicht so weit ausgedehnt werden, daß die Prosalektüre nahezu oder völlig verschwinde. . .

Auch wenn man weiß, was alles für Wunder des Nichtwissens und Nichtverstehens in den Reifeprüfungen geschehen, aus verschiedenartigsten Gründen, die beim Fragenden und Gefragten in solcher Stunde obwalten, so wird man doch einem solchen Fiasko entgegenwirken müssen, daß Uhland und Schiller mit ihren bekanntesten Balladen unter die Schwelle des Bewußtseins gesunken sind. Einen Grund für eine so betrübende Erscheinung sieht die Verfügung in der übertriebenen Zeitverwendung für die dramatische Lektüre; ich möchte einen Schritt weiter gehen. So wenig ich freilich ein ‚faceretur‘ in einer lateinischen Prüfungsarbeit dem Tertia-Ordinarius des Delinquenten zur Last legen möchte, so meine ich doch, wer als Abiturient schon „Bertran de Born“ oder „des Sängers Fluch“ oder den „Ring des Polykrates“ aus dem Gedächtnisse verloren hat, der ist entweder überhaupt unreif für höhere Studien oder dem ist seinerzeit das Gedicht in nicht richtiger, d. h. nicht genügend eindringlicher Weise übermittelt worden.

Das Ergebnis einer guten Stunde, besonders einer deutschen, soll sein — wie der Reim mystisch schon es anzudeuten scheint —, daß sie ein Erlebnis für die jugendliche Seele ist; ihr soll die Stunde wie im Fluge dahingehen; keinen Augenblick darf das Interesse erlahmen; sie soll die innere Bereicherung, das innere Wachstum spüren und mit allen Poren das Dargebotene einsaugen; der Junge muß am Ende der Stunde bei sich denken und zu Hause bei Tische sagen: „das war aber fein heute!“ Wird in solchem Falle schon nach kurzem ein Gedicht versunken und vergessen sein? Wird es nicht bei leiser Berührung wieder heraufsteigen? — Es ist aber fraglos, daß nirgend so viel gegen den Geist der Poesie und der Methode gesündigt wird wie in den deutschen Stunden; je mehr Hilfsmittel schultechnischer und meist recht zweifelhafter Art auf den Markt geworfen werden**), desto schlimmer scheint es zu werden; die kommentierten Ausgaben sind in den fremdsprachlichen Stunden beseitigt, in die deutschen sind sie hereingekommen; wenn

*) Vom 11. August 1906.

**) Vgl. meinen Aufsatz in den „Grenzboten“ von diesem Jahre: „Deutscher Unterricht und deutsche Dichtung“, S. 405 f., wo ich auf diesen Übelstand hingewiesen und die gediegenen Bücher von Goldscheider und Geyer eingehend gewürdigt habe.

nun ein Lehrer von Natur oder Übung schwer an einer Anmerkung vorbeikommen kann, so ergeben sich Stunden, die leeres Stroh dreschen und den Schülern zur Qual werden.

Manchen Lehrern wird vor all der Weisheit bange, die ihnen von allen Seiten aufgetischt wird; sie verlieren in der Fülle widerstreitender Meinungen das Selbstvertrauen oder bilden sich überhaupt keine feste Meinung, kein festes System und lassen sich von anderen treiben. Mit dem deutschen Unterricht ist es aber nicht anders: er steht und fällt mit der Persönlichkeit; besitzt der Lehrer dieses allerdings „höchste Erdenglück", eine „Persönlichkeit" zu sein, nicht, so wird auch der Erfolg mäßig bleiben; er kann ein Stundengeber sein, aber er wird kein Könner, kein Künstler. Denn das Geheimnis der Wirkung eines Gedichtes, sei es eine Ballade oder ein Lied, liegt darin, daß der Lehrer selbst in ihm lebt und daß das Gedicht im Lehrer lebt; dann wird es auch im Schülerherzen lebendiges Erlebnis werden. Eigentum wird nur das, in was man mit Kopf und Herz sich versenkte, was man mit dem Eigenen verschmolzen hat, so daß beides unlösbar ist. Dreierlei muß der Dolmetscher eines Gedichtes in sich selber klären und der jungen Seele erklären: die Anschauung (das Bild des Tatsächlichen, den Vorgang), die Empfindung (die Stimmungen, Gefühle der vorgeführten Personen) und die Gedanken (die Grundanschauungen). Das Plastische (Ästhetische) der Linien, das Psychologische und das Logisch-Ethische müssen zu ihrem Rechte gleichmäßig kommen. Wie in der Natur Blatt, Blüte und Frucht einander organisch folgen, so sind diese drei Momente bei der Übermittlung von Gedichten stets im Gleichgewichte zu halten. Nicht soll nüchterne Gedankenarbeit und platte Moralweisheit, nicht Überschwenglichkeit des Gefühls und der Phantasie vorwalten, sondern beide Extreme sind zu versöhnen, auf daß der rechte Einklang entstehe.*) Überhaupt aber muß die Weisung für die Erklärung gelten: So wenig wie möglich — so viel wie nötig! — Der Tod alles Genießens ist der weitverbreitete Wahn, der Dichter wolle und solle in erster Linie „lehren"; wie banal nimmt sich die am Ende destillierte Weisheit zumeist aus! Nein, der Dichter ist in erster Linie Künstler, und der Künstler stellt Leben dar, einen Ausschnitt aus der Fülle des Gewordenen und des Werdens, etwas Bedeutsames, d. h. etwas, das im einzelnen und im allgemeinen etwas bedeutet für Kopf und Herz, das im Kleinen das Große, im Besonderen das Allgemein-Menschliche widerspiegelt.

Wie kann man nun das in Tertia und Untersekunda also Gewonnene, bei dem Voraussetzung und Pflicht ist, Poesie und Prosa in innerlichem Zusammenhange zu halten, im Gedächtnisse der Schüler bewahren, d. h. erweitern, bereichern und vertiefen? Viele Wege führen zum Ziel, um die Fäden, die in Obersekunda durch die mittelhochdeutsche Lektüre unterbrochen wurden, weiter zu spinnen. Zunächst wird das Biographische ergänzt werden; man stellt ferner logische Dispositionsübungen an; man faßt die sittlichen Grundanschauungen in Schillerschen und Uhlandschen Balladen zusammen; man erörtert das Wesen der Ballade bei Goethe, Schiller,

*) Wie im einzelnen ich mir dies denke, habe ich z. B. an den Gedichten „der Lotse" (Giesebrecht) und „der Skieläufer" (Bäßler) in „Pädagogik und Poesie" I, S. 10 f. und an Goethes Gedicht „Adler und Taube" in „Pädagogik und Poesie" II, S. 116 f, gezeigt.

Uhland; man entwickelt das Wesen und die Wirkung der Poesie überhaupt*); man faßt in Dichterfeiern (in der Aula vor der ganzen Schule) das Erlernte zusammen, indem ein älterer Schüler das Leben des Dichters erzählt, andere die wichtigsten Gedichte deklamieren und der Chor Kompositionen vorträgt; dadurch wird der freie Vortrag ebenso geübt wie die Deklamationskunst, und das auf den einzelnen Klassenstufen über den Dichter Gehörte schließt sich zu einem Gesamtbilde zusammen; man richtet Dichter- und Leseabende ein; man wandert mit den Schülern und belebt die Unterhaltung durch den Vortrag von Gedichten, z. B. aus der trefflichen und zugleich handlichen Auswahl von Will Vesper „die Ernte aus acht Jahrhunderten" (Düsseldorf, Langewiesche-Brandt, 1,80 M.). Um die literar-geschichtliche Entwicklung in großen Zügen klar zu machen, läßt man ein Heft anlegen, diktiert in Überschriftenform ein Gerippe, und dies wird durch die Lektüre, sei es in der Klasse, sei es zu Hause, allmählich mit Fleisch und Leben umkleidet; für freie Vorträge (zu je 10—15 Minuten) werden die Wiesbadener Volksbücher und einzelne Gedichte der Neueren und die kleineren Aufsätze unserer Großen u. a. empfohlen; man erörtert ethisch-psychologische Fragen; dabei schließen sich z. B. vortrefflich zusammen: die gleichzeitige Lektüre der Philosophischen Schriften Ciceros (in der Auswahl von O. Weißenfels) und die Begriffsbestimmungen in der deutschen Stunde über Charakter, sittliche Persönlichkeit, Pflicht, Konflikte der Pflichten, das Tragische usw. Dabei wird es immer gelten, an das den Schülern Bekannte, also an früher gelesene Balladen und Dramen wieder anzuknüpfen. Auch die Lesebücher bieten Aufsätze mannigfacher Art, die in diesen Rahmen einer psychologisch-ästhetischen und ethischen Propädeutik auf natürliche Weise sich einfügen lassen. Grundvoraussetzung bei allem ist: der Lehrer darf nicht am Boden kleben, am Stoffe hängen, sondern muß sich in freier Gedankenbewegung zu jenen Problemen emporheben, die Schiller und Goethe erfüllten, als sie ihre Gedichte, Sprüche und Dramen schufen.

Die dramatische Lektüre in IIIa und IIb darf nur als ein Vorspiel angesehen werden; die Schüler sollen den Eindruck des Fremdartigen, den die Akt- und Szenenreihen zunächst erwecken, überwinden. Schon in IIIa ist die Brücke von der Ballade zum Drama ohne Schwierigkeit zu schlagen, ob man nun vom „Archibald Douglas", von Goethes „Sänger", „Erlkönig" (im Anschluß an die großartige schottische Ballade „Edward") ausgeht oder von Balladen Uhlands und Schillers, in denen die Handlung in Form des Zwiegesprächs fortschreitet; der Übergang von den Rauschebart-Romanzen zu „Herzog Ernst von Schwaben" dürfte nicht gar zu gewaltsam erscheinen. Man bereitet durch Erzählung der geschichtlichen Begebenheiten den Boden, veranlaßt die Schüler, zuerst das Ganze für sich zu lesen und geht dann auf die einzelnen Akte, den Widerstreit zwischen Vater und Sohn und die Charaktere ein; in 6—8 Wochen muß die Lektüre erledigt sein. In IIb wird man an „Tell", der für IIIa viel zu schade ist, und an der „Jungfrau von Orleans" das Angesponnene weiter spinnen.

So sagt die oben erwähnte Verfassung des Rheinischen Provinzial-Schulkollegiums: „Es ist keineswegs erforderlich, daß in der Obertertia mehr als ein

*) Vgl. „Pädagogik und Poesie" II, S. 347—367: „Eine Poesiestudie in Prima".

Drama gelesen werde, und jedenfalls ist zu vermeiden, daß auf die Lektüre der für diese Stufe vorgesehenen Dramen übermäßig viel Zeit verwandt werde, wie dies namentlich durch ausführliche sprachliche und sachliche Erklärungen, zumal wenn diese dazu verführen, von der eigentlichen Aufgabe sich zu verlieren, sowie durch eine zu sehr ins einzelne gehende Herausarbeitung des Inhalts leicht geschieht."

In den oberen Klassen tritt die Poesie vor den Prosaschriften in den Vordergrund, und zwar in Prima die dramatische. Aber auf allen Stufen ist die Prosa in ihrer Wichtigkeit nicht zu verkennen noch zu vernachlässigen; gerade in den mittleren Klassen ist das Aufspüren des Wichtigen und Wesentlichen, d. h. der leitenden Grundgedanken unablässig zu üben; die Abschnitte sind mit Überschriften zu versehen; auch auf die verschiedene Ausdrucksweise im Anschluß an Art und Beruf des Verfassers ist zu achten, denn ein Geograph schildert und beschreibt anders als ein Maler, der Historiker setzt anders auseinander als der Philosoph usw. In der Prima sind die Lessingschen Aufsätze (Laokoon und Hamburgische Dramaturgie in Auswahl), Schillers philosophische Schriften (z. B. in Auswahl von Kühnemann), Goethes Dichtung und Wahrheit u. a. von unschätzbarer Bedeutung. Vor allem aber ist gerade hier die von dem Lehrer gesprochene, vor den Schülern entstehende vorbildliche Prosa das für die Stilbildung Fruchtbringendste; Voraussetzung ist, daß der Lehrer eine Persönlichkeit sei und — Stil habe.

Neuwied a. Rh. Alfred Biese.

Drei Werke über Jugendlektüre und Schülerbibliotheken.

Der deutsche Oberlehrerstand hat sich um die Jugendschriftenfrage bislang nur wenig gekümmert. Freilich fehlt es nicht an Programmen, Broschüren und Vorträgen, sowie an Abhandlungen der Direktoren-Versammlungen, die sich mit der Auswahl, Einrichtung und Benutzung der Schülerbibliotheken beschäftigen; auch liegen von zahlreichen höheren Lehranstalten die gedruckten Jugendschriftenkataloge vor; aber im Grunde genommen ist doch die Betätigung der Oberlehrer auf diesem so wichtigen und dankbaren Gebiete von jeher vorwiegend theoretischer Natur gewesen. Sie haben nicht Schritt gehalten mit der großen Bewegung, ihr Wissen und Können nur selten in den Dienst der Praxis gestellt, sich nicht zusammengeschlossen zu gemeinsamer Arbeit, und so sind sie von den Volksschullehrern überflügelt worden. Vor zehn Jahren, als die Vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse der Volksschullehrer schon lange eine ausgedehnte Reformtätigkeit entfalteten und starke Erfolge aufzuweisen hatten, wurde die Bildung eines akademischen Prüfungsausschusses für die nachgoethische Zeit erst schüchtern angeregt.*) Und bei dieser Anregung ist es leider geblieben bis auf den heutigen Tag. Das unendlich verzweigte und unübersehbare Feld der Jugendlektüre läßt

*) Vgl. meinen Aufsatz; „Moderne Literatur und Schule" in der Monatschrift für höhere Schulen, V. Jahrgang, S. 312 f.

sich aber meines Erachtens von einem einzelnen heute nicht mehr mit zuverlässiger Gründlichkeit bearbeiten. Das wird jeder zugeben müssen, der sich mit dieser Frage auch nur flüchtig beschäftigt hat. Während also für die Volksschulen längst vortreffliche Bücherverzeichnisse bestehen, die alljährlich von den Vereinigten deutschen Prüfungsausschüssen in gemeinsamer Arbeit ergänzt und vervollkommnet werden, besitzen wir für die höheren Schulen nur den Katalog von Georg Ellendt.*) Das Werk ist aus bescheidenen Anfängen hervorgegangen. Vor rund dreißig Jahren, 1875, erschien der erste Entwurf als Programm des Königlichen Friedrichs-Kollegiums in Königsberg, von dem gleichzeitig im Verlage von Hübner und Matz (Königsberg) ein Sonderdruck herauskam; 1878 folgte ein weiteres Programm über Schülerbibliotheken, und noch im selben Jahre veröffentlichte Ellendt seinen Katalog in Buchform als zweite berichtigte und vermehrte Ausgabe. Sechs Jahre später schrieb er das dritte Programm. Die Gesamtergebnisse seiner Studien und Erfahrungen wurden dann 1886 in der dritten Auflage verwertet. Nach neun weiteren Jahren konnte jetzt die vierte Auflage erscheinen, die abermals stark vermehrt ist. So hat Georg Ellendt ein ganzes Menschenalter hindurch seine Kraft in den Dienst der Jugendlektüre gestellt und mit unermüdlichem Fleiße an der Vervollkommnung seines Lieblingsbuches gearbeitet.

Nach einem sehr lesenswerten Vorworte folgen zunächst sieben Seiten Literaturangaben über die Jugendschriften- und Schülerbibliotheks-Frage, die nicht bloß dem Neuling auf diesem Gebiete, sondern auch dem gewiegten Kenner gute Dienste leisten können. Daran schließt sich ein Verzeichnis von Jugendschriften, die für Schülerbibliotheken nicht geeignet sind. Dieser Index umfaßt zwanzig Seiten und verdient wegen seiner praktischen Brauchbarkeit ganz besondere Beachtung. Jeder Jugendschriftenbibliothekar sollte ihn bei Neuanschaffungen ernstlich zu Rate ziehen, dann würden manche Fehlgriffe vermieden werden. Der Katalog selbst gliedert sich in zwei Hälften. Der erste Teil gibt ein nach Stufen geordnetes Verzeichnis, das für die Klassen von Sexta bis Oberprima berechnet ist; denn Ellendt geht von dem bewährten Grundsatze aus, daß so viele Stufen oder Abteilungen der Schülerbibliothek einzurichten sind, als es Klassen gibt. Dabei hat er jedoch mit gutem Rechte die drei oberen Klassen (Obersekunda bis Oberprima) zu einer Stufe zusammengelegt. Der zweite Teil des Katalogs ist nach Wissenschaften angeordnet, doch ist bei jedem Werk zugleich die Klassenstufe angegeben, für die es sich besonders eignet. Die Bücherlisten selbst können wir natürlich nicht im einzelnen durchgehen, so sehr uns auch in manchen Fällen die Ellendtsche Auswahl zum Widerspruche reizt; nur einige Gesichtspunkte von allgemeiner Bedeutung möchte ich hier hervorheben. Der erste Entwurf vom Jahre 1875 trug den Vermerk: „Besonders für Gymnasien.“ Wenn dieser Zusatz auch in späteren Auflagen unterdrückt worden ist, so beweist doch die Auswahl der Bücher deutlich genug, daß der Katalog in erster Linie für humanistische Anstalten berechnet ist. In dem Abschnitt: Literaturgeschichte (S. 93 f.) werden z. B. außer einigen

*) Katalog für die Schülerbibliotheken höherer Lehranstalten, nach Stufen und nach Wissenschaften geordnet. Vierte, neu bearbeitete und sehr vermehrte Ausgabe. Halle a. S. 1905. Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. XLI u. 160 S.

deutschen nicht weniger als drei griechische und drei römische Literaturgeschichten empfohlen, während die französische und die englische Literatur überhaupt nicht berücksichtigt sind. Wir finden ferner Geibels Klassisches Liederbuch, Mählys Anthologie griechischer und römischer Lyriker, Die schönsten Lustspiele der Griechen und Römer, griechische und lateinische Klassiker in Texten und Übersetzungen und noch ein ganzes Schock ähnlicher Bücher, aber eine französische und englische Lyrikanthologie, Lafontaine, Molières Lustspiele, Namen wie Balzac, Daudet, Dumas, Hugo, Lamartine, Loti, Rostand, Byron, Burns, Eliot, Longfellow, Carlyle, Thackeray und Kipling sucht man leider vergebens. Die Gruppe: Alte Geschichte und Altertumskunde umfaßt 103 Bücher, darunter Biographien von Agesilaos, Alexander, Demosthenes, Thukydides, Xenophon, Caesar, Cato, Cicero, Horaz, Marius und Sulla, Scipio, Tacitus, und dazu kommen noch die schon erwähnten griechischen und lateinischen Klassiker in Texten und Übersetzungen. Im Vergleich zu dieser überreichen Auswahl sind die für uns viel wichtigeren Epochen des Mittelalters und der Neuzeit entschieden zu dürftig bedacht; denn sie weisen zusammen nur 104 Nummern auf; aber ich sage ausdrücklich: nur vergleichsweise. In Wirklichkeit könnte diese historische Bücherliste viel knapper gehalten sein; denn nicht auf die Zahl der Werke kommt es an, sondern auf den Grad ihrer Brauchbarkeit. Das gilt auch von anderen Stoffgruppen des Katalogs. Was nützt es z. B., wenn ein halbes Dutzend Luther-, Goethe- oder Schillerbiographien aufgeführt werden? Wäre es nicht viel praktischer und wirksamer, nur zwei oder drei herauszuheben, die aber gerade für Schüler besonders empfehlenswert sind? Ellendt versichert im Vorwort, daß ein Buchhändler die bibliographischen Angaben nachgeprüft und richtig gestellt habe. Das ist gewiß bei einem Katalog sehr wesentlich. Aber noch wichtiger erscheint mir die geschickte Wahl der Ausgaben; nur darf man sich hier aus naheliegenden Gründen nicht allzusehr vom Buchhändler beraten und leiten lassen. Seit etlichen Jahren haben Verlage wie Hesse, Cotta, Meyers Bibliographisches Institut, Reclam, Hendel, die Deutsche Bücherei, der Volksbildungs-Verein in Wiesbaden, die Schweizer Volksschriften eine stattliche Zahl literarisch wertvoller Bücher in guter Ausstattung und für wenige Groschen auf den Markt gebracht; aber Ellendt hat diese billigen Ausgaben nur verhältnismäßig selten herangezogen. Ich könnte mit Dutzenden von Büchern aufwarten, die für die Hälfte oder ein Drittel des Preises zu haben sind. Ellendt liebt es ferner, nach Möglichkeit illustrierte Ausgaben vorzuschlagen, die natürlich von vornherein wesentlich teurer sind als die einfachen Texte. Welche Schülerbibliothek verfügt aber über die Mittel, um solche Werke anschaffen zu können? Meines Erachtens ist es viel wichtiger, daß die Jugend auch eine angemessene Zahl guter Bücher erhält; die besten aber sollten bei jeder Klassenbibliothek in mehreren Exemplaren vorhanden sein, damit alle Schüler sie auch wirklich einmal im Laufe des Jahres zu lesen bekommen. Ich bin gewiß kein Gegner der illustrierten Ausgaben, vorausgesetzt natürlich, daß die Bilder von echten Künstlern herrühren und nicht von spekulationslüsternen Verlagsmalern zusammengepinselt sind. Auf jeden Fall aber sollte neben der teuren illustrierten eine gute und billige Textausgabe niemals fehlen. Der Bibliothekar mag dann je nach der Größe des Geld-

beutels selbst die Wahl treffen. Während ich also nach dieser Seite eine Erweiterung des Katalogs für wünschenswert erachte, erscheint mir die Grenze in anderer Hinsicht viel zu weit gerückt. Ellendt hat offenbar von den jungen Leuten eine zu hohe Meinung. Er traut ihnen nämlich häufig Werke zu, die auch die Fassungskraft des gescheitesten Primaners unbedingt übersteigen. Studenten im sechsten Semester könnten sich vielleicht noch die Zähne daran ausbeißen. Andere Bücher und Schriften sind literarisch minderwertig oder längst veraltet und überholt, d. h. sie stehen wissenschaftlich oder ästhetisch nicht mehr auf der Höhe; andere eignen sich wiederum nur für Spezialforscher, aber beileibe nicht für die heranreifende Jugend. Bei dieser Gelegenheit möchte ich auch einer weit stärkeren Beachtung der Schulausgaben das Wort reden. Würde nicht z. B. eine knappe geschickte Auswahl aus Hans Sachsens Dichtungen den Schülern weit bessere Dienste leisten als die große dreibändige Ausgabe von Goedeke-Tittmann für 10,50 M.? Des Knaben Wunderhorn ist nur in der durchaus verfehlten Bearbeitung von Birlinger-Crecelius vertreten und kostet nicht weniger als 12 M., während doch gute und billige Ausgaben vorliegen, die auch dem heutigen Standpunkte der Volksliederforschung gerecht werden. Statt Suphans fünfbändiger Herderausgabe zu 12 M. würde ich für unsere Primaner das kleine Herderbuch von J. Loeber entschieden vorziehen, zumal obendrein der Preis nur 60 Pf. beträgt. Das sind drei Beispiele, die mir gerade einfallen, ich könnte aber ebensogut drei Dutzend aufzählen. Die Hauptsache ist und bleibt doch, daß die Schüler eingeführt werden in das Geistesleben unserer großen Meister und sich mit ihren besten Schöpfungen gründlich vertraut machen. Dazu eignen sich aber gediegene Auswahlbändchen weit eher, als jene dickleibigen „Gesammelten Werke", mit denen die jungen Leute erfahrungsgemäß wenig anzufangen wissen. Die wichtige Büchergruppe Schöne Literatur bedarf jedenfalls einer sorgfältigen Durchprüfung und Ergänzung. Was zunächst die Belletristik angeht, so darf ich wohl auf mein Verzeichnis im Juniheft dieser Monatschrift hinweisen. Novellisten und Romanschriftsteller von Ruf wie Grimmelshausen, Tieck, Heyse, Gottfried Keller, Ebner-Eschenbach, Jensen, Hansjakob, Otto Ludwig, Riehl, Seidel, Spielhagen, Handel-Mazzetti, Hermann Kurz, Sohnrey, Stern und Klara Viebig sind bei Ellendt überhaupt nicht vertreten. Unter den Dramatikern finden wir Müllner, Gutzkow, Raimund, Geibel, Dahn, Runeberg und Kalidasa; aber Hebbel, Ludwig, Anzengruber, Wildenbruch und Hauptmann suchen wir leider vergebens. Auf dem Gebiete der Lyrik und Epik sieht es nicht minder bedenklich aus. Während z. B. Poeten wie Gellert, Hölty, Platen (2 Bände!), Reinick, Gregorovius und Schleiermacher mit selbständigen Gedichtbüchern zu Worte kommen, werden große Lyriker wie Heine, Annette von Droste-Hülshoff, Mörike, Storm, Groth, Konrad Ferdinand Meyer, Fontane, Greif, Liliencron und Falke unverzeihlicherweise totgeschwiegen. Eine norwegische Balladensammlung in der Übersetzung von L. Passarge ist nicht übersehen worden, aber von deutschen Balladenbüchern hat Ellendt kein einziges aufgenommen. Auch die beiden letzten Abschnitte des Katalogs: Mustersammlungen, Briefwechsel und Erläuterungsschriften sind zum Teil veraltet oder lückenhaft und verlangen eine gründliche Umgestaltung.

Ich habe mit Absicht nur die Mängel und Schattenseiten des Buches hervor-

gehoben, weil dadurch der Sache wohl am besten gedient wird. Zugleich bin ich bei der Durchsicht des Katalogs von neuem zu der festen Überzeugung gelangt, daß die Abfassung eines so wichtigen, umfangreichen und vielseitigen Werkes, bei dem alle Zweige unseres Schrifttums je nach ihrer Bedeutung für die verschiedenen Gattungen der höheren Lehranstalten aufs gewissenhafteste berücksichtigt werden müssen, über die Arbeitskraft und das Wissen eines einzelnen Mannes hinausgeht. Was bei der Jugendlektüre für die Volksschule längst als unmöglich anerkannt wurde, sollte erst recht nicht bei den höheren Schulen als praktisch durchführbar und empfehlenswert gelten. Auch hier muß Arbeitsteilung das allgemeine Losungswort werden. —

Heinrich Wolgast, der unermüdliche Vorkämpfer für eine dichterisch gesunde Jugendkost, überreicht uns sein viel umstrittenes Buch: Das Elend unserer Jugendliteratur bereits in dritter Auflage (B. G. Teubner, Leipzig und Berlin 1906). 225 S. 2,40 M. Das ist ein starker und ehrlich verdienter Erfolg, über den man sich herzlich und ehrlich mitfreuen kann.

Auf eine nähere Würdigung dieses bahnbrechenden Werkes können wir wohl verzichten, zumal die neueste Auflage, von einigen Ergänzungen abgesehen, mit den früheren völlig übereinstimmt. Wer das Buch noch nicht kennt und sich für Jugendlektüre auch nur einigermaßen interessiert — und das sind hoffentlich recht viele Kollegen — sollte zunächst diese verdienstvolle Arbeit aufmerksam durchlesen, um sich mit den Hauptproblemen der Jugendschriftenfrage vertraut zu machen. Heinrich Wolgast hat der dritten Auflage ein bemerkenswertes Geleitwort mit auf den Weg gegeben, das recht scharf und pessimistisch klingt, aber im wesentlichen den gegenwärtigen Stand der Dinge zutreffend beleuchtet. Trotzdem jetzt in Deutschland 65 Prüfungsausschüsse mit vereinten Kräften an der Arbeit seien, um der Jugend in Schule und Haus eine bessere Lektüre zu bieten, behaupteten die längst als minderwertig und geradezu verderblich gekennzeichneten Schriftsteller zum großen Teil auch heute noch ihren alten Einfluß. Und dann fährt er also fort: „Dieselben Regierungen, die der Bewegung für eine künstlerische Erziehung der Jugend, soweit sie bildende Kunst und Zeichnen betrifft, mit Energie ihre Unterstützung leihen, stehen hier mißtrauisch zur Seite oder fahren gar fort, eine Literatur ins Volk zu tragen, die aller Kunst und aller Kultur Hohn spricht. Die Ursachen dieser Erscheinung liegen zutage; sie sind politischer Art und beruhen meines Erachtens einerseits auf einer Überschätzung der politischen Wirkung, die durch dichterische Mache erzielt werden kann, anderseits auf einer Unterschätzung des stillen Einflusses, den die Lektüre unserer Nationalliteratur auf Gesinnung und Haltung des Menschen auszuüben imstande ist.“ Diese und ähnliche Gedanken hat Heinrich Wolgast wieder aufgegriffen in dem Aufsatze: Das Religiöse und Patriotische in der Jugendschrift, der mit neun andern Beiträgen den Inhalt seines neuesten Sammelwerkchens: Vom Kinderbuche bildet (B. G. Teubner, Leipzig und Berlin 1906). 140 S. 1,60 M. Auch dieser Schrift wünsche ich den weitesten Leserkreis, denn sie behandelt mit Gründlichkeit und Frische verschiedene Sondergebiete der Reformbewegung, die in dem Hauptwerke nur gestreift werden konnten. Besonders wertvoll erscheinen uns die Kapitel: „Was und wie sollen unsere Kinder lesen?“ „Einrichtung und Ausnutzung

der Schülerbibliothek“ und die „Lektüre für Backfische.“ Es steckt eine Fülle gesunder praktischer Gedanken und Erfahrungen in diesem schmalen Büchlein mit dem bescheidenen Titel. Man braucht ja keineswegs mit allen Vorschlägen und Anregungen Wolgasts einverstanden zu sein, aber in den grundsätzlichen Fragen hat er jedenfalls recht. Das werden hoffentlich auch seine schärfsten Gegner allmählich begreifen lernen.

Düsseldorf. Theodor Herold.

Nochmals Unterrichtszeit und häusliche Arbeit an den höheren Schulen.

Meine Veröffentlichungen in Angelegenheit der württembergischen Schulreform sind durch die ausdrückliche, auf Herrn Prof. Vietor hinweisende Ankündigung der Kölnischen Zeitung veranlaßt worden, daß eine auf die württembergischen Verhältnisse abzielende Eingabe an die preußische Schulverwaltung gerichtet werden solle. Wenn die nun wirklich erfolgte Eingabe, von der ich erst kürzlich durch die liebenswürdige Vermittelung Vietors Kenntnis erhalten habe, im Gegensatze zu jener Erklärung jede Beziehung auf die württembergische Reform vermeidet und auch nach ihrem Inhalte nur in einem Punkte mit ihr völlig übereinstimmt, so liegt wohl darin das Zugeständnis auch seitens der preußischen Antragsteller, daß jene württembergischen Neuerungen nicht eben glücklich zum Ausgangs- und Zielpunkt für ihre eigenen Bestrebungen gewählt worden wären.

Ein Eingehen auf die Seite 169 dieser Monatschrift gegebenen Erörterungen Vietors über die Untersuchungen der häuslichen Arbeitszeiten der Schüler würde nur zu einem weiteren Streit mit Worten führen, da unser entgegengesetztes Urteil über ihre Zuverlässigkeit beiderseits auf persönlichen Erfahrungen und Beobachtungen beruht, die nicht miteinander übereinstimmen. Welches von beiden Erfahrungsurteilen mehr recht hat, sich zu einem allgemein gültigen Satze zu erheben, wird sich nicht kurzerhand entscheiden lassen. Jedesfalls schließe ich mich der in Vietors Worten enthaltenen Mahnung an alle Kollegen, das Ihre zu tun, um die Ergebnisse solcher Feststellungen möglichst zutreffend zu machen, gern an, wenn ich auch von vornherein zu der Sachlichkeit meiner Berufsgenossen die Zuversicht hege, daß dies auch bisher in der Regel schon geschehen ist, daß also die von Vietor an sie gerichteten Fragen überwiegend mit nein beantwortet werden könnten.

Allerdings ist es ein öffentliches Geheimnis, daß von den Schülern bei der häuslichen Arbeit Hilfen verschiedener, zum Teil unzuverlässiger Art angewandt werden; aber ihre Wirkung so einzuschätzen, daß ihretwegen die ganze häusliche Arbeit wert wäre zugrunde zu gehen, das dürfte doch selbst bei den Gesinnungsgenossen Vietors nicht überall Billigung finden. Einerseits ergreifen die Behörden, die Schulverwaltungen und Lehrer durch polizeiliches Einschreiten gegen die Aufsatzfabriken, durch Einziehung aller schriftlichen Arbeiten der Schüler, durch individuell und lokal gefärbte Aufgaben u. a., die geeigneten Maßregeln, um das Pflügen mit fremden Kälbern möglichst zu verhindern; anderseits bleibt die häusliche Arbeit selbst

für den Schüler, der eine gedruckte Übersetzung oder einen Schlüssel für einen Schriftsteller gebraucht, oder ein Domestikum abschreibt, oder unter nachhelfender Aufsicht arbeitet, doch in sehr wesentlichen Stücken in ihrer Bedeutung unberührt und für die Sicherung der Klassenergebnisse unentbehrlich. Dies ist zwar wiederum nur eine Behauptung, aber ihre Richtigkeit dürfte näherer Erwägung der Verhältnisse wohl einleuchtend werden.

Was nun den tatsächlichen Inhalt der Eingabe an die preußische Schulverwaltung anlangt, so geht sie im Punkt 1 völlig, in Punkt 2 wenigstens dem Maße nach über die württembergische Schulreform hinaus — ganz naturgemäß, da sie sich sonst gar nicht recht gelohnt haben würde; — sie will aber vorläufig an den jetzigen Lehrplänen und Lehraufgaben nicht rütteln, sondern nur für ihre Durchführung weniger anstrengende Mittel befürworten. Eine erschöpfende Beurteilung dieser Vorschläge würde eine neue Abhandlung erfordern, die hier nicht geliefert werden soll. Heute nur kurz einige Bedenken gegen sie und ihre im Begleitschreiben an das Ministerium beigegebene Begründung.

Zu Punkt 1. Die Einführung der Kurzstunde von 45 Minuten gegenüber der jetzigen, nach meinem Urteil hygienisch angemessenen und bei unserer durchschnittlichen Klassenfrequenz pädagogisch erforderlichen Länge von 50 Minuten würde an sich noch nicht gerade einen Umsturz der Dinge bedeuten, zumal da wir im Westen in den dunkelsten Wintermonaten schon jetzt damit wohl oder übel auskommen müssen; aber der eigentliche Zweck, den die Eingabe mit ihr verbindet, nämlich die Verlegung des gesamten verbindlichen Unterrichts auf den Vormittag herbeizuführen, ließe sich nur unter unzuträglicher, dem Geiste der Eingabe geradezu ins Gesicht schlagender Verkürzung der Freipausen erfüllen; denn von Untertertia bis Oberprima beträgt die jetzige Anzahl der verbindlichen Stunden unter Einrechnung von Turnen, Singen, Zeichnen 34—35, also durchschnittlich für den Tag fast 6 Stunden. 6×45 gibt 270 Minuten, so daß von den 5 Zeitstunden 7—12, bzw. 8—1 Uhr nur 30 Minuten für die Pausen blieben gegenüber jetzigen 50 Minuten. Der Hinweis auf Stockholm ist unzutreffend, da dort nur 5 Kurzstunden zu 45 Minuten am Morgen abgehalten werden und demnach der Nachmittag mit je 2 verbindlichen Stunden für die Oberklassen, ganz abgesehen vom Turn- und Singunterrichte, belastet ist, also genau wie bei uns. Auch Direktor Treutlein vom Realgymnasium in Karlsruhe, dessen interessante Programmabhandlung vom Jahre 1906 als eine Hauptstütze für den Antrag angeführt wird, sieht ein, daß ohne eine Verminderung der Pflichtstundenzahl eine Zusammendrängung des gesamten verbindlichen Unterrichtes auf den Vormittag auch bei der Kurzstunde von 45 Minuten unmöglich ist. Denn die Ausdehnung des Vormittagsunterrichtes auf $5^1/_2$ Zeitstunden, wie es Dr. Hintzmann in Elberfeld versucht hat, um so für 6 Unterrichtsstunden Raum zu gewinnen, verwirft Treutlein ausdrücklich als zu viel des Guten.

Bei der Einführung des 40 Minutenbetriebes, der also allein zum erstrebten Ziele führen könnte, käme aber genau $^1/_5$ der jetzigen Unterrichtszeit in Wegfall; das würde für die Klassen von Untersekunda an in der Woche 6, im Schuljahr gegen 250, für die 4 letzten grundlegenden Schuljahre rund 1000 Stunden wissenschaftlichen Unterrichtes ausmachen. Das ist aber ein großes Wort! Der Vorangang am Gymnasium in Winterthur, das die 40minutige Kurzstunde über-

wiegend mit Erfolg probiert hat, würde für uns nur maßgebend sein bei Übereinstimmung der preußischen und der vielgestaltigen schweizerischen Lehrpläne. Die Tatsache aber, daß die deutsche Regierung die schweizerische Reifeprüfung zwar für die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Heeresdienste, aber nicht zum Besuche einer Hochschule als ausreichend anerkennt, spricht nicht für die gleiche Höhe der Bildungsziele. Übrigens verhehlten sich auch das dortige Lehrerkollegium und die Schulbehörden nicht, daß mit der Verringerung der Unterrichtszeit auch eine Verringerung der Klassenfrequenzen Hand in Hand gehen müsse, wenn die Einrichtung sich bewähren solle. Die Berufung auf Bayern, um den Vorschlag einer kürzeren Unterrichtszeit zur Durchführung der vorgeschriebenen Lehraufgaben auch in Preußen zu rechtfertigen, ist sicherlich ganz und gar nicht stichhaltig. Einmal ist der angegebene Unterschied von 50 Wochenstunden für die gesamte Anstalt überhaupt zu hoch gegriffen. Mit Ausschluß des Singens, das in Bayern tatsächlich ungefähr dieselbe Pflege wie in Preußen erfährt, sind es nur 40; unter ihnen aber befindet sich ein Plus von 9 Turnstunden für Preußen, die doch als Gegengewicht gegen die Sitzstunden im Sinne der Antragsteller von jener Zahl mehr als abgezogen werden müßten; dann aber kommt bei der hier vorliegenden Frage nach den geistigen Lehrzielen doch nur die Zahl der wissenschaftlichen Stunden in Betracht. In bezug auf sie ermäßigt sich der Unterschied zwischen den preußischen und bayrischen Gymnasien auf 27, von denen nicht weniger als 19 auf Französisch und die Naturwissenschaften fallen — Preußen hat hierin mit 38 Stunden genau doppelt soviel als Bayern mit nur 19 Stunden — ein Beweis, daß in diesen vorzugsweise dem modernen Leben dienenden Fächern die Lehrziele der bayrischen Gymnasien erheblich hinter denen Preußens zurückstehen. Schließlich aber, und das ist der ausschlaggebende Punkt, steht in Bayern neben der Unterrichtszeit als ihre kraftvolle Ergänzung die häusliche Arbeit, in deren Ausnutzung die Bayern nicht zaghaft sind, während die preußischen Antragsteller gerade ihr ans Leben wollen.

Denn neben der Verringerung der Unterrichtszeit fordern sie in Punkt 2 auch noch eine einschneidende Änderung in dem Maß der häuslichen Arbeit. Dabei liegt offenbar ein Widerspruch zwischen der Eingabe und ihrer Begründung durch Vietor auf Seite 169 dieser Monatschrift vor. Jene wendet sich nur gegen die schriftliche Hausarbeit, dieser gegen die Hausarbeit überhaupt, die in den Unter- und Mittelklassen ganz beseitigt, in den Oberklassen eingeschränkt werden soll. Im Sinne Vietors erscheint der letztere Standpunkt als der allein konsequente. Wer in der Hausarbeit eine so verfehlte Einrichtung erblickt, daß bei ihr unter 20 Fällen 19 mal ein Mißerfolg erzielt wird, der hat freilich allen Anlaß, dies Übel mit Stumpf und Stiel auszurotten. Will man die richtige pädagogische Wertung und Abmessung der häuslichen Arbeit, die gleich weit von Überschätzung wie von Verwerfung entfernt ist, kennen lernen, so lese man die preußischen Lehrpläne von 1901, Seite 73—74 nach. Die danach für die einzelnen Fächer und Klassen festgesetzte Anzahl von schriftlichen Hausarbeiten bedeutet beiläufig gesagt nur einen Bruchteil von den Anforderungen, die in dieser Hinsicht das Musterland Schweden an seine Schüler stellt (vgl. Horn: „Das höhere Schulwesen der Staaten Europas“, Seite 146—147).

Also Verringerung der Unterrichtszeit um $^1/_5$, erhebliche Einschränkung der Hausarbeit oder gar für eine Reihe von Klassen ihre völlige Abschaffung! Und trotzdem glaubt Vietor mit seinen Mitunterzeichnern, „daß dabei allen Anforderungen der Lehrpläne und Prüfungsordnungen völlig genügt werden kann"! Nun, da wünsche ich den Antragstellern von Herzen, daß sie eine genügende Anzahl von mutigen Eltern finden, mit deren Söhnen ein Elitekorps von noch mutigeren Lehrern dieses Kunststück zuwege zu bringen wagt. Der frisch zugreifende praktische Versuch ist ja in der Tat der wahre Prüfstein aller Theorie. Glückte er ihnen, wie froh könnten dann nicht bloß die Schüler, sondern auch die Lehrer sein, die ohne Trauer einen Teil ihrer schriftlichen Korrekturen, dieser lieblichsten Seite unserer Berufsarbeit, in den Orkus versinken sähen. Indes bis dieses goldene Zeitalter angebrochen ist, möge es mir unverwehrt sein, auf die Forderungen 1 und 2 der preußischen Eingabe die für die württembergische Schulreform ausgesprochene Prophezeiung mit verstärktem Nachdruck anzuwenden: Entweder werden ihre Vertreter auch eine starke Herabstimmung der Lehrziele unter Preisgabe anderer Kulturinteressen durchsetzen, oder im wesentlichen zur alten Unterrichts- und Arbeitszeit zurückkehren müssen, um zu einem einheitlichen Ganzen zu gelangen. Was aus der Verwirklichung ihrer vorliegenden Wünsche hervorgehen würde, kann nur etwas Halbes sein.

Wiesbaden. A. Schmidt.

Über die Ausdehnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts und die Wiederaufnahme des biologischen Unterrichts

hat der Geh. Reg.-Rat Abgeordnete Dr. von Böttinger in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 16. April d. J. in beachtenswerter Weise sich geäußert. Wir geben die Darlegungen in ihren wesentlichen Punkten wieder:

Ich muß aber auf eine Frage zurückkommen, die ich hier schon im letzten Jahre berührt habe, nämlich auf die Frage der Ausdehnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf unseren höheren Schulen, und zwar auf den Gymnasien ebenso wie auf den Realgymnasien und Oberrealschulen, sowie vor allem auf die Wiederaufnahme des biologischen Unterrichts in die Lehrpläne, der seit dem Lippstadter Fall im Jahre 1879 aus denselben ausgeschieden ist. Dabei muß ich auch kurz auf die Tätigkeit der Kommission, die von der Naturforscherversammlung zur Bearbeitung dieser Frage eingesetzt ist, hinweisen.

Es ist eine bekannte Tatsache: wenn man einen Stein ins Wasser wirft, dann bilden sich in dem Berührungspunkt dieses Steins mit dem Wasser konzentrische Ringe, die sich immer weiter ausdehnen, immer größer werden. So ist es auch mit allen größeren Fragen des Lebens: wird einmal die Anregung gegeben, der Berührungspunkt wieder geschaffen, dann bilden sich auch immer größere Ringe um ihn; die Zahl derjenigen, die sich für die Frage interessieren, wird immer größer. So hat auch die Ausdehnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts, die

Aufnahme des biologischen Unterrichts in den Lehrplan der höheren Schulen schon große Kreise beschäftigt, immer größere Kreise haben ein lebhaftes Interesse daran. Nachdem im Jahre 1900 durch den Allerhöchsten Erlaß die Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der drei höheren Schularten anerkannt worden war, trat mit intensiver Gewalt im Jahre 1901 in der Naturforscherversammlung die Frage der Ausdehnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf, es wurde im Jahre 1904 in der Breslauer Jahresversammlung eine Kommission eingesetzt, die sich eingehend hiermit beschäftigen sollte. Diese Kommission, die aus Professoren, Gelehrten und Industriellen besteht, hat sich in einer Reihe von Sitzungen mit der Frage, wie sich, den heutigen Zeitanforderungen entsprechend, die Aufgabe der Entwicklung und des Ausbaues des naturwissenschaftlichen Unterrichts durchführen lasse, beschäftigt und hat in intensiver Arbeit und mit großem Fleiße die Frage durchgeführt. Sie war auf diese Weise in der Lage, schon der Naturforscherversammlung in Meran im Jahre 1905 feste Vorschläge zu unterbreiten. Diese wurden dann im Jahre 1906 auf der Stuttgarter Naturforscherversammlung noch einer Revision unterzogen; wesentliche Änderungen haben nicht stattgefunden, höchstens in bezug auf die Frage, wie weit die Gymnasien hiermit beschäftigt werden sollen: ob, wie der Meraner Beschluß gelautet hatte, es hier dem Gymnasium überlassen werden solle, oder ob die ganze Frage mehr falkutativ oder mehr obligatorisch behandelt werden solle.

Man kann ja sagen, es sei diese ganze Frage, die Einteilung der Arbeiten auf den Schulen, eine Sache der Pädagogen; es sei deren Aufgabe, eine Verständigung herbeizuführen, wie weit die einzelnen Lehrgegenstände ausgedehnt werden sollen, und man könne sich fragen, weshalb das Parlament sich mit solchen Fragen zu beschäftigen habe.

Nach meiner Ansicht ist die Antwort eine sehr einfache. Die Volksvertretung ist in allererster Linie dazu berufen, an Fragen, die von so großer Tragweite sind, Fragen, die die Ausbildung der kommenden Geschlechter betreffen, mit zu arbeiten und dahin zu wirken, daß die Ausbildung den jeweiligen Bedingungen des Lebens, der Gestaltung der allgemeinen Lebensverhältnisse Rechnung trägt, und daher müssen auch solche Gegenstände in engere Beratung durch dieselbe gezogen werden, um dadurch das allgemeine Interesse zu erregen. Es ist zweifellos, daß unsere parlamentarischen Berichte von der Allgemeinheit jedenfalls in viel größeren Kreisen gelesen werden und mehr Interesse erregen, als dies sehr oft bei den Spezialarbeiten der Kommissionen und wissenschaftlichen Gesellschaften der Fall ist.

Deshalb ist es unsere Pflicht, auch hier mitzuwirken und hier mitzutaten; denn wir müssen uns doch die Frage vorlegen: was wird die Zukunft von uns verlangen, und es ist vielleicht doch wertvoll, wenn auch wir, die wir im praktischen Leben stehen, uns mit dieser Frage intensiver beschäftigen und sie nicht allein den Wissenschaftlern und Fachmännern zur Entscheidung überlassen. Wir müssen uns fragen: wie können wir jetzt schon dem Rechnung tragen, wie muß die Jugend — denn der Jugend gehört die Zukunft, wir gehören zu den Abgängigen — ausgebildet werden, damit sie die Stellung, die wir als Nation errungen haben und einnehmen, aufrechterhält, vor allem aber mit den anderen Nationen Schritt hält?

Sowohl auf dem idealen Gebiete wie auch im wirtschaftlichen Leben treten

große Fragen an uns heran. Die ganze Gestaltung des Lebens ist eine andere geworden als vor 30 und 40 Jahren, da wir noch zur Schule gingen und den Unterricht genossen, und bei der riesigen Fortentwicklung, die das ganze Leben nicht nur bei uns in Deutschland, sondern auch bei allen anderen Nationen nimmt, beschäftigen sich alle Kreise außerordentlich lebhaft mit der ganzen Art der Unterrichtserteilung. Wenn auch unser deutscher Unterricht bisher von allen Nationen als maßgebend anerkannt worden ist und als vorbildlich angesehen wird, sind doch in der Art der Ausgestaltung desselben bei einzelnen Nationen weitere Fortschritte gemacht worden als bei uns, ja, ich möchte fast sagen, in der praktischen Ausbildung sind uns vielleicht andere Nationen voran. Dies müssen wir klar vor Augen behalten: wir müssen erkennen und offen eingestehen, wo es bei uns fehlt, wo eingegriffen und wo gebessert und geändert werden muß.

Deshalb ist das Parlament dazu berufen und verpflichtet, hier einzugreifen und mitzuarbeiten, um die Anschauungen, die im Leben, in der Wissenschaft, in der Praxis vorherrschend sind, der Unterrichtsverwaltung kundzugeben, um ihr dadurch die Erledigung der großen, wichtigen und verantwortungsvollen Aufgabe zu erleichtern und ihr in der Erreichung des Zieles zu helfen, unser Volk nicht nur zum Denken, sondern vor allem zur Ausführung und zur Durchführung des Erdachten und Erforschten zu erzielen.

Wir sind immer ein Volk der Denker genannt worden, und dies auch mit Recht. Das intensive Denken war immer eine Eigentümlichkeit der Deutschen. Und so soll es auch bleiben. Aber wir wollen das Erdachte auch, wie ich schon sagte, zur Ausführung bringen und in die Tat umsetzen. Wir wollen gewiß nicht in der Gründlichkeit nachlassen, im Gegenteil, wir wollen das gesunde Fundament, auf dem Deutschland groß geworden, das Fundament des ernsten Wissens, des logischen und konsequenten Denkens bewahren; die Gründlichkeit muß immer eine der ersten Aufgaben sein, die wir unsern Söhnen beibringen, und wir müssen ihnen vor allem klarmachen, daß der Mensch durch Gründlichkeit und Fleiß sich einen dauernden Erfolg im Leben sichern kann. Wir müssen bei dieser Ausbildung aber darauf bedacht sein, daß die Bildung des einzelnen seinen Eigenschaften angepaßt sein muß, daß wir nicht schablonenhaft alle gleichartig vollpacken und so Menschen in die Welt senden, die vielleicht ganz falsch unterrichtet sind und nun entweder gar nicht oder doch nur sehr schwer sich durchzuringen vermögen zur Arbeit und vor allem zu dem ersprießlichen Wirken, zu dem sie von der Natur veranlagt sind, und das sie nur erzielen können, wenn sie die richtige Ausbildung erlangt haben.

Unsere ganze Nation wird der Unterrichtskommission der Naturforscherversammlung zu dauerndem Dank verpflichtet sein für die Gründlichkeit, für den enormen Aufwand an geistiger und körperlicher Arbeit, für die Unermüdlichkeit, mit der sie diese großen Schwierigkeiten, die zeitweise scheinbar unüberwindbar waren, und bei denen nur in sachlichen ruhigen Auseinandersetzungen ein positives Ergebnis erzielt werden konnte, beseitigt hat. Es sind bestimmte Unterlagen geschaffen worden, um die Durchführung des großen Problems, nämlich die Ausbildung der Jugend in den Naturwissenschaften, bei der es sich vor allem darum handelt, die Beobachtung der Natur zu lernen, mit den heutigen Lebensanschau-

ungen und vor allen Dingen mit den Forderungen des heutigen praktischen Lebens mehr in Einklang zu bringen.

Was ist es nun, was verlangt wird? Es müssen erstens die Naturwissenschaften und die Mathematik als ein dem sprachlichen Unterricht wenigstens gleichwertiges Bildungsmittel anerkannt werden. Es soll weder ein einseitiger Unterricht in den Sprachen, in der Mathematik und in Geschichte noch eine einseitige mathematisch-biologische Wissenschaft gefördert werden, sondern es soll den jungen Leuten auch Gelegenheit gegeben werden, sich in den Naturwissenschaften mit der Beobachtung der Natur mehr vertraut zu machen, als es bei uns der Fall ist. Wenn wir unsere eigenen Söhne, die auf den höheren Schulen sind, examinieren, dann müssen wir leider gestehen, daß gerade hier ein großer Mangel vorhanden ist, der nicht bestehen dürfte und nicht weiter bestehen darf. Weiter müssen wir verlangen, daß dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Platz angewiesen wird, der ihm vermöge der heutigen Anforderungen des Lebens im Zeitalter der Naturwissenschaften und der Technik zukommt. Drittens müssen wir eine Wiederaufnahme des biologischen Unterrichts verlangen, der, wie ich schon erwähnt habe, durch den Lippstadter Fall im Jahre 1879 vom Lehrplan ausgemerzt worden ist. Hier müssen wir rechtzeitig und recht bald eingreifen; wir müssen vermeiden, daß wir zu spät kommen. Wir dürfen nicht übersehen, daß von den Lehrern, die sich früher mit diesen biologischen Fragen beschäftigt haben, viele jetzt abgehen, daß der Nachwuchs sich mit der Biologie gar nicht in dem nötigen Maße befaßt hat, weil sie nicht Unterrichtsgegenstand gewesen ist, und weil sie vor allem nicht obligatorischer Unterrichtsgegenstand gewesen ist. Die Frage Professor Ahlborns im Jahre 1901: „Was wird aber die Zukunft bringen, wenn nach einigen Jahren der Stamm der älteren Lehrkräfte verbraucht sein wird?“ ist sehr berechtigt gewesen. Wir müssen deshalb rechtzeitig dafür sorgen, ehe es zu spät ist, daß ein neuer Nachwuchs an derartigen Lehrern kommt, und daß diese dementsprechend ausgebildet werden, denn das ist ganz sicher, daß neben der sprachlichen Gliederung des Gedankens die Kunst des Beobachtens eine der wichtigsten Formen der Geistestätigkeit ist. Wir alle, die wir in den angewandten Wissenschaften tätig sind, Chemiker, Physiker, Techniker usw., haben am besten Gelegenheit, zu prüfen und zu bestätigen, wie gerade diejenigen, die mit den Naturwissenschaften am intensivsten sich befaßt haben, — das ist naturgemäß — viel schärfer prüfen und viel schärfer die Ereignisse erforschen und beobachten können als diejenigen, die nach anderen Richtungen hin ausgebildet worden sind.

Wir müssen ferner verlangen, daß die Versuchseinrichtungen, die in Straßburg und teilweise auch in Elberfeld an dem Realgymnasium geschaffen worden sind, weiter ausgedehnt werden, vor allem der Versuch der Gabelung von der Obersekunda ab einerseits nach der mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite, anderseits nach der historisch-philologischen Seite hin; denn Sie werden mir doch zugeben, daß der jugendliche Verstand durch richtiges Beobachten und Studieren der Natur und ihrer Vorgänge zum mindesten ebenso verschärft und ausgebildet werden kann als durch das Erlernen der alten Sprachen.

Bei der Schulreform im Jahre 1900 ist durch den Allerhöchsten Erlaß die Gleichwertigkeit und die Gleichberechtigung der drei Schulsysteme anerkannt

worden. Wir wollen daher diese Frage hier nicht mehr aufwerfen, sondern wir wollen, daß an allen Schulen die Naturwissenschaften mehr gefördert werden, daß ihnen der gebührende Platz eingeräumt wird, daß sie nicht mehr wie in der Vergangenheit quasi als Aschenbrödel behandelt werden. Das ist besonders bei den Realgymnasien und den Oberrealschulen der Fall, und hier wird es jedenfalls leichter sein, diese Regelung durchzuführen, als bei den Gymnasien.

Die Naturwissenschaftliche Kommission hat deshalb schon in Meran folgende Thesen aufgestellt:

a) Es ist dahin zu wirken, daß der den Naturwissenschaften innewohnende Bildungswert auf den Oberklassen der höheren Schulen voll zur Geltung kommt.

b) Die Kommission ist der Überzeugung, daß das in ihren Lehrplänen dargebotene Maß von naturwissenschaftlicher Bildung für ein volles, auf sicherer Grundlage ruhendes Verständnis des modernen Lebens unerläßlich ist.

c) Was die humanistischen Gymnasien betrifft, so hält die Kommission grundsätzlich an dem Standpunkte fest, daß eine gründliche naturwissenschaftliche Bildung nach Maßgabe der anliegenden Lehrpläne auch für die Abiturienten dieser Anstalten im höchsten Grade notwendig ist, jedenfalls solange bei den herrschenden Verhältnissen, unter denen die humanistischen Anstalten an Zahl die realistischen in so hohem Maße übertreffen, die weit überwiegende Mehrzahl der Männer, die später in leitender Stellung auf die Gestaltung unseres öffentlichen Lebens Einfluß zu nehmen berufen sind, ihre Schulbildung dem humanistischen Gymnasium verdanken.

Wie ich vorhin bemerkte, ist in Stuttgart eine Ausdehnung des Meraner Beschlusses dahin herbeigeführt worden, daß, während in Meran dem Gymnasium eine größere eigene Aktionsfreiheit gelassen worden war, nach den Stuttgarter Vorschlägen diese Richtung positiver war. Es war das teilweise veranlaßt durch die zunehmende Frequenz der Gymnasien, und hier kann ich zur Beruhigung all der strengen Gymnasialfreunde darauf hinweisen, daß die Frequenz auf den Gymnasien trotz der Schulreform nicht abgenommen, sondern eher zugenommen hat — also eine Anerkennung der bisherigen gymnasialen Tätigkeit —; ferner, daß viele Städte überhaupt nur gymnasiale Anstalten haben. Es ist nun zweifellos, daß ein Teil der Schüler, die von diesen höheren Lehranstalten — den Gymnasien — abgehen, ich möchte fast sagen, die Mehrzahl von ihnen, berufen ist, später auf das öffentliche Leben mit einzuwirken, daß aber diese Männer, wenn sie ihre ganze Schulbildung einem humanistischen Gymnasium verdanken, eine vorwiegend altsprachliche Ausbildung erhalten haben, auch in Zukunft eine für das Verständnis des modernen Lebens ausreichende Bildung in der Naturwissenschaft haben müßten. Wir müssen deshalb immer wieder die Forderung stellen, daß auch hier der biologisch-naturwissenschaftliche Unterricht in den höheren Klassen mit durchgeführt werde. Es wird leider nicht genügend individualisiert, es wird bei der jetzigen Einrichtung von allen Schülern zu sehr Gleichmäßiges verlangt, es wird

den Anlagen der einzelnen Schüler nicht genügend Rechnung getragen und so frühzeitige Ermüdung anstatt Anregung herbeigeführt; wir werden, wenn wir diese Gabelung in bezug auf den naturwissenschaftlichen und den historisch-philologischen Unterricht durchführen, jedenfalls das erzielen, daß wir die Beibehaltung der Wünsche der Freunde des rein humanistischen Gymnasiums ermöglichen: wir wollen überhaupt nicht an diesen Gymnasien rütteln, ihnen nicht die Möglichkeit der Durchführung des historisch-philologischen Unterrichts erschweren; wir wollen nur demjenigen Teil dieser Schüler, die diese Anstalten mitbesuchen, die aber nicht nach der philologischen, sondern nach der praktischen Seite des Lebens hinneigen, die Gelegenheit geben, sich auf gehörige Weise vorzubereiten. Wir wollen, wie gesagt, wirklich nicht die Gymnasien in ihrer Tätigkeit verkleinern. Gerade im Osten, und wenn wir diese große Zahl von Städten sehen, in denen nur eine Bildungsanstalt überhaupt vorhanden ist, haben Sie doch das größte Interesse an der Durchführung dieser Aufgabe; denn in solchen Städten gibt es doch auch junge Leute, die Väter dort haben doch auch sicherlich Söhne, deren Veranlagung mehr nach der praktischen Seite des Lebens geht, und die mehr naturwissenschaftliche Neigungen haben. Weshalb wollen sie diese belasten mit alten Sprachen, die ohne Interesse für sie sind, die sie doch gleich vergessen, und die daher nur ein totes Wissen bedeuten — angeeignet nur für das Examen —, während sie die Zeit besser ausnutzen könnten. Weshalb deren Zukunft so nachteilig beeinflussen? Weshalb ihnen nicht freien Spielraum zur Entfaltung geben? Der Herr Minister hat gestern gesagt, daß der Bestand der Gymnasien überhaupt nicht gefährdet werden soll. Meine Herren, das wollen auch wir nicht; wir wollen dem Gymnasium geben, was des Gymnasiums ist, wir wollen aber, wie gesagt, nicht schablonenhafte Menschen erziehen, die, wenn sie aus der Anstalt herauskommen, sich unglücklich fühlen, und den Aufgaben, die ihnen gestellt werden, nicht gewachsen sind.

Es wird aber naturgemäß die Folge sein, wenn eine solche Einteilung des Studiums zugelassen wird, daß auch mehr Kompensationen in den Examina zugelassen werden müssen. Die großen Härten, die jetzt vielfach vorhanden sind, die oft den Durchfall der einzelnen Jungen veranlassen, müssen beseitigt werden. Es muß deshalb auch ein Ausgleich zwischen naturwissenschaftlichen und altsprachlichen Fächern zugestanden werden. Vor allem müssen die Prüfungsordnungen demgemäß geregelt und gerichtet werden. Nun hat der Herr Minister in dankenswerter Weise sich gestern geäußert, daß die Prüfungsordnungen freier gehandhabt werden sollen. Ich kann nicht umhin, meine große Freude über diese Erklärung des Herrn Ministers zum Ausdruck zu bringen; sie wird im ganzen Lande freudige Aufnahme finden, besonders in den Kreisen der Technik, der Industrie und der angewandten Wissenschaften, und sie wird besonders auf der Naturforscherversammlung allgemeine Anerkennung erregen. Ich spreche dem Herrn Minister nochmals meinen Dank dafür aus, daß er in dieser geistig fortschrittlichen Weise die großen Interessen unserer höheren Lehranstalten fördert und im Auge hat.

Es sind große Bedenken geäußert worden von den Gegnern der Biologie wegen der Sorge, daß der Unterricht leicht auf Abwege geraten, daß er leicht einen

sexuellen Charakter annehmen könnte, daß der Darwinismus vor allem zur Darstellung gelangen und manchem jungen Gemüt Schaden bringen könnte. Wir setzen natürlich voraus und betrachten es als selbstverständlich, daß dieser Unterricht nur von besonders hierzu ausgebildeten Männern erteilt wird, daß besonders die religiösen Anschauungen gewährleistet werden; die Jugend darf nicht irregeführt oder vom rechten Wege weggeleitet oder allzu realistisch erzogen werden. Das erwarte ich von jedem vornehm denkenden Menschen und besonders von jedem vornehm denkenden Lehrer, daß er sich bewußt ist seiner großen heiligen Aufgabe, die er übernommen hat: der Erziehung der Jugend, des zukünftigen Geschlechts, der zukünftigen deutschen Nation.

Deshalb gereicht es uns zu großer Befriedigung, wenn wir aus den Ausführungen des Herrn Pater Wasmann, der, wie Sie ja wissen, vor einigen Monaten hier sehr interessante Vorträge gehalten hat, entnehmen, daß er von seinem Standpunkt aus auch zu dem Schluß kommt, daß die eingehendere Berücksichtigung der Naturwissenschaften und insbesondere der Biologie, wie sie im neuen Unterrichtsplan geboten werden muß, in manchen Beziehungen wünschenswert ist. Eine programmmäßige Behandlung der Deszendenztheorie auch in dem Lehrplan der höheren Klassen der Mittelschulen will er zwar ausschließen, er will vermeiden, daß der Lehrer der Biologie sich auf seinem Gebiete metaphysische Spekulationen gestattet; aber er kommt in seiner Broschüre, die wirklich hochinteressant und sehr lesenswert ist, nach eingehenden Ausführungen zu dem Schluß: der biologische Unterricht muß wieder eingeführt, der naturwissenschaftliche Unterricht mehr gefördert werden.

Wir wollen deshalb der Hoffnung Raum geben, daß die hervorragenden Vorarbeiten der Unterrichtskommission der Naturforscherversammlung reife Früchte tragen, daß die verehrliche Unterrichtsverwaltung davon Gebrauch machen und daß nicht gezögert werden wird — daß nicht weiter gezögert werden wird, kann ich ja nicht sagen, denn das wäre unrecht, nachdem die Unterrichtsverwaltung bereits versuchsweise vorgegangen ist —; aber ich möchte hoffen, daß diese Versuche auf breiterer Basis ausgeführt werden, daß der Zeit Rechnung getragen wird, und daß wir vor allem dessen eingedenk bleiben, wie die Zeit so rasch verfließt, daß wir gar keine Zeit zu verlieren haben; denn die weitere Verbreitung biologischer Kenntnisse in den gebildeten und leitenden Kreisen unseres Volkes ist nicht nur zeitgemäß, sondern auch notwendig und vor allem unaufschiebbar.

Spielnachmittage.

Im ersten Hefte des vorliegenden Jahrganges dieser Monatschrift (Seite 23—30) spricht sich Herr Prof. Wickenhagen-Wilmersdorf für einen „freien Spielnachmittag“ aus, an dem die Schulen gehalten sein sollten, Gelegenheit zum freien Bewegungsspiel zu schaffen (Seite 30), aber er ist gegen jeden Zwang zur Teilnahme der Schüler an diesen Spielen, wie ihn der „Zentralausschuß zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland“ fordert.

Auf Anregung des Vorsitzenden dieses Ausschusses, Herrn von Schenckendorff, möchte ich auf die Gründe hinweisen, welche die Einführung eines „obligatorischen“ Spielnachmittags fordern.

Prof. Wickenhagen fürchtet, daß wenn die Schule neben drei pflichtmäßigen Turnstunden auch noch pflichtmäßige Spielstunden einführte, „die Jungen für freiwilligen Spielbetrieb keine Zeit, Kraft und — Lust mehr“ hätten.

In England und Amerika, wo die Schüler mit allgemeiner Beteiligung *) täglich spielen, wird die Spiellust durch dieses Maß körperlicher Übung nicht gefährdet. Im Gegenteil, die vollkommene Ausbildung im Spiel hält die Liebe zu ihm noch weit über die Schulzeit hinaus wach.

Eine ähnliche Ausbildung im Spiel kann bei den Schülern unserer höheren Schulen bei der heutigen Stundenzahl zwar nur bei freiwilligem Spielbetrieb von besonders spieleifrigen Elitemannschaften erreicht werden.

Die Ausbildung solcher Muster- oder gar Wettspiel-Mannschaften (Altona, Rendsburg, Hadersleben usw.) wird aber durch Einführung einer allgemeinen Spielpflicht nicht geschädigt, sondern sicher nur gefördert, wenn nur die nötige Zeit zum Spielen gewährt wird.

Da Prof. Wickenhagen seinen grundsätzlichen Gegensatz gegen die Forderung des Vorstandes des Zentralausschusses betont, so sei zunächst festgestellt, daß dieser meines Wissens weder jemals sich gegen freiwillige Spiele besonders spieleifriger Schüler ausgesprochen hat, noch fordert, daß zu dem hohen Maß von Anforderungen an die Schüler unserer höheren Schulen in Preußen ein allgemein verbindlicher Spielnachmittag einfach hinzugefügt werde. Es ist vielmehr in Quedlinburg 1904 wie in Frankfurt a. M. 1905 besonders hervorgehoben, daß die hohe Stundenzahl und die Arbeitslast der Schüler die größte der (der Einführung eines obligatorischen Spielnachmittags) entgegenstehenden Schwierigkeiten **) sei.

Und in Frankfurt bezeichnete der Referent in dieser Sache, Herr von Schenckendorff, als ein Ziel der obligatorischen Spielnachmittage ***) ... 3) „daß die an diesen Nachmittagen künftig ausfallenden Unterrichts- und Arbeitsstunden, den Beschlüssen der Schulkonferenz (von 1890) analog, nicht wieder eingesetzt werden dürfen an anderer Stelle, daß es also ausgeschlossen erscheinen soll, die neueingeführten Pflichtspielstunden einfach den vorhandenen alten Pflichtstunden hinzuzufügen“.

Daher soll dieses „Endziel“, dessen spätere Erreichung nach der erfreulichen vom Herrn Minister Dr. Studt am 13. April 1904 im Preußischen Abgeordnetenhause abgegebenen Erklärung allerdings zu erhoffen ist, nach Meinung des Vorstandes †) des Zentralausschusses nur durch ein allmähliches Vorgehen — zunächst auf der Basis freiwilliger Beteiligung — angestrebt werden.

---

*) Vgl. Raydt: Spielnachmittage, Seite 52. (Teubner 1905.) Das Wort obligatorisch paßt für englische und amerikanische Verhältnisse nicht, aber die Teilnahme der Schüler ist allgemein.

**) Vgl. Körper und Geist XIII, 7, Seite 103 und Raydt, Spielnachmittage Seite 81.

***) Verhandlungen des VII. Deutschen Kongresses für Volks- und Jugendspiele zu Frankfurt a. M. (Teubner 1905) Seite 84.

†) Ebenda Seite 88, 89 und Raydt: Spielnachmittage Seite 95.

In seiner Eingabe vom 18. Februar 1905 an den Herrn Kultusminister Dr. Studt bittet der Zentralausschuß,*) „denjenigen Gemeinden und Schulunterhaltungspflichtigen, welche im weiteren Verlauf freiwillig den obligatorischen Spielnachmittag ... einführen wollen, und die Vorbedingungen dafür geschaffen haben, die ministerielle Genehmigung hierzu zu erteilen, und in Konsequenz derselben die Schulaufsichtsbehörden zu veranlassen, auch die freie Zeit für die Schüler zu schaffen und dafür zu sorgen, daß dieselben für die betreffenden Nachmittage frei von häuslichen Aufgaben sind."

Bei dieser Bitte handelt es sich nicht um höhere**) Knabenschulen allein, sondern um Schulen jeder Art. Gottlob ist schon von einzelnen Königlichen Regierungen die Genehmigung zur Einführung eines obligatorischen Spielnachmittages für die Volksschulen erteilt,***) an vielen Orten ist ein sehr umfangreicher planmäßiger Betrieb von Jugendspielen, der dem obligatorischen Betriebe nahe kommt, ins Werk gesetzt.

An manchen höheren Schulen Preußens ist eine der pflichtmäßigen Turnstunden von dem Turnplatz auf den Spielplatz verlegt, an vielen pflegt man neben den drei pflichtmäßigen Turnstunden noch Spiele mit freiwilliger Beteiligung der Schüler oder mit dem sogenannten halben Zwang.

Der Zentralausschuß begrüßt alle diese Versuche, dem erstrebten Endziel schon jetzt bei den hohen Schulanforderungen näher zu kommen, mit großer Freude, aber er glaubt nicht, daß mit ihnen schon genug getan sei.

Prof. Wickenhagens Bemerkung (Seite 26) „Entweder hat der freiwillige Betrieb erfreuliche Ergebnisse: dann wäre es hart zum Zwange, den niemand liebt, überzugehen; oder die Einrichtung bewährt sich nicht: dann bringt auch der Zwang keine Besserung" hätte sich mit gleichem Recht oder vielmehr Unrecht vor etwa 50 Jahren auf den Betrieb des Turnens anwenden lassen.

Es sollte vielmehr heißen: Zeigt sich bei freiwilliger Teilnahme, welch große Wohltat für Körper und Gemüt den Schülern aus dem Spiel erwächst, so sorge man, sie auch denen zuteil werden zu lassen, die sie freiwillig nicht suchen.

Daß es sich, wenn die erziehlichen und gesundheitlichen Vorteile voll zur Geltung kommen sollen, nur um den Betrieb frischer Kampfspiele in größeren Scharen handeln kann, liegt für jeden Kenner der Spiele auf der Hand. Nicht als ob die kleinen Scherz- und Neck- und Fangspiele, die von kleinen Spielergruppen auf den Höfen und Gassen geübt werden können, wertlos seien. Aber sie bieten doch nicht annähernd das an körperlicher Übung, an Erfrischung und an Betätigung von Mut, Entschlossenheit, Kameradschaftlichkeit und Selbstzucht, was die größeren Kampfspiele, wie Schlagball, Faustball, Fußball, Barlauf und ähnliche, fordern und bieten. Diese erfordern aber meistens viel Platz und Zeit und anfangs einen erfahrenen und geschickten Leiter.

Über den großen Nutzen dieser Spiele vor den Lesern dieser Monatschrift viele

---

*) Raydt: Spielnachmittage S. 95 und Verhandlungen des VII. Deutschen Kongresses ür Volks- und Jugendspiele, S. 89.

**) Bei meinen heutigen Ausführungen habe ich in erster Linie immer unsere höheren Knabenschulen im Auge.

***) Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele 1906, S. 166.

Worte zu verlieren, hieße Eulen nach Athen tragen. „Der Einfluß von Luft und Sonne bei starker Körperbewegung auf den Stoffwechsel und die Blutbildung kann durch nichts anderes ersetzt werden“ (Dr. F. A. Schmidt-Bonn). Die „Nervengymnastik“ des Spiels, die Schulung von Auge und Hand, die Übung der Schnelligkeit des Entschlusses, der Kaltblütigkeit und Geistesgegenwart bei unvorhergesehenen Fällen, die Erziehung zu Ausdauer und Zähigkeit, zu Verträglichkeit, Unterordnung und Gemeinsinn sind oft erörtert und wohl allgemein anerkannt. Auch als Vorbeugemittel gegen schleichende Sünden der Knaben sind sie wirksam. Vor allem aber zur Wehrbarmachung der Jugend unseres Volkes.

Die erschreckend große Zahl der Untauglichen, gerade unter den Schülern der höheren Schulen, aus deren Reihen das Gros des Offizierkorps hervorgeht, die in den oberen Klassen stark zunehmende Kurzsichtigkeit, die Nervosität und Verweichlichung in den höheren Ständen, das alles sind Übelstände, die dringend nach Abhilfe schreien. Und diese kann am sichersten durch die Jugendspiele mit ihrer frohen Bewegung in frischer Luft, durch kräftiges Wandern, Eislauf, Schwimmen und Baden, Rudern und ähnliche erfrischende, abhärtende und stählende Körperübungen geschaffen werden. Zu letzteren könnte auch das Elternhaus anregen, zur Veranstaltung von Kampfspielen in größeren Scharen ist es gar nicht in der Lage. Das kann nur die Schule. Ihre Pflicht, das Spiel „nicht bloß gelegentlich, sondern grundsätzlich und in geordneter Weise in ihre Pflege zu nehmen“, wird seit dem bekannten Ministerial-Erlaß vom 25. Oktober 1882 wohl nicht mehr bezweifelt.

Nur das Wie dieser Pflege steht noch in Frage. Prof. Wickenhagen hält es nun für genügend, daß die Schule zu solchen Spielen die Gelegenheit bietet, und hofft, daß wenn nur die freie Zeit dazu gewährt wird, die Schüler von selbst kommen werden. Ich kann diesen Optimismus nicht teilen. Wenigstens nicht in Beziehung auf die Mehrzahl der Schüler.

Prof. Wickenhagen fordert den „freien“ Spielnachmittag und beantwortet (S. 24) die Frage nach dem erziehlichen Wert solchen freien Nachmittages (dies academicus) dahin:

1. Er soll dem jugendlichen Körper in regelmäßiger Wiederkehr eine gründliche Durchlichtung und Durchlüftung verschaffen und
2. der Hauserziehung bzw. der Pflege individueller Neigungen mehr Raum bieten.

Wenn dem jugendlichen Körper die zweifellos nötige gründliche Durchlichtung und Durchlüftung wirklich „verschafft“ werden soll, und nicht nur ermöglicht, so genügt die Befreiung von Unterrichtsstunden und Hausaufgaben sicher nicht. Prof. Wickenhagen beruft sich so oft auf die Praxis gegenüber der Theorie. Mich muten seine Ausführungen ungemein theoretisch an, und entsprechen keineswegs den vielerorts gemachten Erfahrungen.

Wo finden sich denn von selbst größere Schülerscharen zum Spielen zusammen? Eine Anzahl besonders spieleifriger Schüler gibt es ja überall, überall auch einige „flinke Tertianer, die eine brennende Sehnsucht in sich verspüren, mit den Primanern im Ballwurf, Wettlauf sich zu messen“. Aber diese bilden eine Minderheit. Diese haben sich auch schon immer, auch ohne besonderen Antrieb durch die

Schule zu Spielen zusammengefunden und werden es immer tun. Diese Spieleifrigsten treten, wenn es die Schule zuläßt, in die Jugendabteilungen der Spielvereine ein, oder bilden eigene Spielvereine und treiben das Spiel leicht mit übertriebenen Zutaten des Sports, wenn die Schule sich nicht darum kümmert.

Das gehört dann zur „Pflege der individuellen Neigungen", also unter Fall 2 der Antwort Wickenhagens auf die Frage nach dem erziehlichen Wert des dies academicus, fällt aber diesmal (zufällig) mit Fall 1 zusammen.

Zu dieser Pflege individueller Neigungen finden die Schüler, wenigstens viele, auch heute schon Zeit.*)

Aber wie sieht es denn mit der so nötigen Durchlichtung und Durchlüftung der übrigen Schüler, der Mehrheit, aus, besonders in der Großstadt? Einige kommen zu Rad ins Freie; diese habens noch verhältnismäßig gut, obwohl die weit einseitigere Bewegung nur eine weit weniger intensive Durchlüftung herbeiführt. Wenige kommen als Sammler von Käfern, Schmetterlingen u. dgl. wohl in Licht und Luft; aber eine rechte Auspumpung und Durchlüftung ihrer Lungen bedingt das so wenig wie ein Spaziergang mit den Eltern. Die Mehrzahl der Schüler wird aber den freien Nachmittag hinter ihren Büchern, mit Bleisoldaten oder anderem Spielzeug oder mit einigen Freunden in der Nachbarschaft verbringen, und zwar am ehesten noch die, denen die Durchlichtung und Durchlüftung am meisten not täte.

Die Schule muß ihre Veranstaltungen nun nicht in erster Linie für die Minderzahl der von Natur Spieleifrigen treffen, sondern für die Mehrzahl der Bequemeren, Ungeschickteren, weniger Geselligen.

Wenn die Schule Spiele organisiert, zu denen die Schüler — nicht verpflichtet, sondern nur angeregt werden, so kommt ein Teil jener Mehrzahl zum Spiel, einige bald gern, ja vielleicht regelmäßig, ein anderer Teil eine Zeitlang, bis irgend eine Unannehmlichkeit oder ein stärkerer Reiz von anderer Seite ihn fernhält, die Schar der Ungeschicktesten, Bequemsten und Ungeselligsten kommt überhaupt nicht.

Und wie sieht es auf dem Spielplatze aus bei freiwilliger Beteiligung? Anfangs ist die Sache neu, das Wetter ist schön, Arbeiten drängen noch wenig, eine große Schar von Schülern erscheint. Der Spielleiter teilt die Schar ein, Unterführer (Spielkaiser) werden ernannt, und in das Getriebe kommt allmählich einige Ordnung. Am nächsten Tage lockt das Wetter weniger, Klasse a oder b hat größere Arbeiten zu erledigen, die Einteilung des vorigen Spieltages paßt nicht mehr. Also Neueinteilung, und erst zum Schluß fängt die Schar an, sich etwas miteinander einzuspielen. Und nun wechselt die Zahl, bald viele, bald wenige; bald spielen

*) Prof. Wickenhagen schreibt von solchem Betriebe: „Dem Ganzen kann nur Vorteil daraus erwachsen, denn es wird erreicht, was man braucht: ein frisches und frohes Treiben und jenes flotte Zusammenspiel, welches immer noch am sichersten die Masse elektrisiert und fortreißt" (S. 28). Die Ausbildung einzelner Musterspielmannschaften ist eine herrliche Sache; aber „was man braucht", d. h. was unserer Jugend jetzt am meisten not tut, und was die Schule als solche für ihre erste Pflicht erachten sollte, ist die allgemeine Heranziehung aller Schüler zu ausgiebigem Spielbetrieb und ganz besonders der schwächeren. Die Ausbildung der Elite-Spieler steht nicht in erster Reihe.

diese zusammen, bald jene; bald muß dieses Spiel aus Mangel an Beteiligung ausfallen, bald jenes. Kurz, ein ordnungsmäßig geregelter Betrieb kommt nicht zustande. Das ist weder für den Lehrer eine Freude noch für die Schüler, und bei Lehrer und Schülern erlahmt bald die Lust am Spiel.

Aus diesem Grunde hat man vielfach zum „halben" Zwang*) gegriffen, um wenigstens Stetigkeit in den Betrieb zu bringen und feste Abteilungen bilden zu können, so daß sich ein rechtes kameradschaftliches Zusammengehörigkeitsgefühl und ein guter Parteigeist entwickeln kann.

Darüber liegen viele günstige Berichte vor. Natürlich! Denn verglichen mit dem kaum haltbaren Zustande völliger Freiwilligkeit ist derjenige des halben Spielzwanges ein großer Fortschritt. Aber ein wesentlicher Übelstand der Halbheit haftet auch diesem Verfahren noch an. Gerade die der Spielerholung und Spielschulung am meisten bedürftigen Schüler, die einsamen und verzogenen, die ungeschickten und ängstlichen, bleiben auch hierbei dem Spielplatze fern.

Wäre das Turnen auch heute noch freiwillig, wir hätten (wie in den Schüler-Turnvereinen) nur die dazu besonders Veranlagten dabei.

Die früher gegen den Zwang zum Turnen lebhaft erhobenen Bedenken sind längst verstummt; bei der Forderung nach einer Spielpflicht erstehen sie von neuem.

Und doch sollte man, wenn man sich über den großen Nutzen der kräftigen Parteispiele klar ist, auch darüber sich klar sein, daß nur durch den Zwang, auf dem Spielplatze zu erscheinen, die Lässigen hinauszubringen sind.

Daß es einzelnen möglich sein wird, sich auch dieser Pflicht, wie der zum Turnunterricht, zu entziehen, ist nicht „übersehen" (wie Prof. Wickenhagen annimmt), kann aber doch kein ernsthafter Gegengrund sein. Würde doch niemand heute die Rückkehr zur Freiwilligkeit des Turnens aus diesem Grunde wünschen.

Das Recht der Schule, die Schüler zu Turnspielen zu verpflichten, kann doch so wenig bezweifelt werden, wie das, sie zum Turnen zu verpflichten. Neben zwei Turnstunden bezweifelt auch Prof. Wickenhagen das Recht dazu nicht. Wie er finden kann, daß der Vorstand des Zentralausschusses mit der Zielforderung, die Schule solle ihre Schüler zur Teilnahme an Turnspielen verpflichten, in das Erziehungsgebiet der Schule (S. 25) eingreift, ist mir nicht verständlich.

Aber es müssen doch auch Gründe gegen den Zwang sprechen, wenn ein so eifriger Förderer der Spiele wie Prof. Wickenhagen sich gegen ihn erklärt.

Er schreibt: „Wenn die Einrichtung (des freien Spielnachmittages) Wechsel und Sonnenschein in das Einerlei des Schulzwanges bringen soll, muß sie vom Geiste der Freiheit durchweht sein." (S. 24).

Aber was hat denn der Geist der Freiheit mit der Pflicht zur Teilnahme an den Übungspielen zu tun? Wir wollen doch auch im Schulunterricht den Geist der Freiheit pflegen und stellen doch nicht die Teilnahme am Unterricht in das Belieben der Schüler. Denn die Schulspiele stehen nach meiner Meinung nicht mit den fakultativen Fächern auf einer Stufe, sondern sind eine Notwendigkeit

*) Diejenigen Schüler, welche sich zur Teilnahme am Spiel freiwillig melden, sind während der Spielperiode (Halbjahr) regelmäßig zu kommen verpflichtet.

für alle Schüler, wenn das jetzt nicht vorhandene Gleichgewicht zwischen geistiger und körperlicher, Wissens- und Willensausbildung einigermaßen hergestellt werden soll.

Freilich, wenn man das Treiben auf dem Spielplatze dann so schildert, wie es Prof. Wickenhagen (S. 28) tut: einen Lehrer, „der die finstere Amtsmiene nicht ganz zu Hause lassen darf", der „um Tadel und Strafe nicht herumkommen kann", einen Zwang, der Unwillen, Widerstand und Trotz erzeugt und immer fühlbarer werdende Zuchtmittel erfordert; dann ade, du Geist der Freiheit! Das ist nicht mehr Pflicht zur Teilnahme am Spiel, sondern ein Geist des Zwanges auf dem Spielplatze, der doch wohl nur so vereinzelt vorkommen dürfte, wie die Fälle, die Prof. Wickenhagen im Anfange des betreffenden Absatzes als Analoga zur Begründung dafür anführt, daß die Schüler sich aus dem Verkehr mit ihren Mitschülern fortsehnen. Das heißt doch grau in grau malen.

Wie sieht es denn in Wirklichkeit da aus, wo es schon pflichtmäßige Schulspiele gibt, z. B. in Braunschweig (seit fast 30 Jahren) und in Württemberg? Man lese doch, was Prof. Koch über „die Braunschweiger Schulspiele mit allgemein verbindlicher Beteiligung" in Körper und Geist XV, No. 21—22, S. 321—329 berichtet. Dort hat der Spielzwang den Schülern die Spiele nicht „verekelt". Dort wird auch Professor Wickenhagen den Geist der Freiheit bei Lehrern und Schülern trotz der Verbindlichkeit nicht verkennen können. Schon allein die Tatsache, daß in den einzelnen Anstalten im Herzogtum Braunschweig nach und nach die Einführung obligatorischer Schulspiele nach dem Vorgange des Gymnasium Martino-Katharineum in Braunschweig erbeten und bewilligt ist, bekundet doch wohl sicher, daß sich die Einrichtung dort bewährt hat.*)

Also soll man nicht auf Grund eines konstruierten Zerrbildes — anders können wir die Darstellung auf Grund langjähriger Beobachtung nicht bezeichnen — eines solchen Spielnachmittages die Spielpflicht zum „Beelzebub" (S. 30) machen.

Daß die Gegenwart des Lehrers bei den Schulspielen als Zwang empfunden wird, ist doch wohl nicht das Normale. Wie oft sind Schüler, wenn ich sie früher (später machte mir ein Beinleiden während vieler Jahre die Teilnahme unmöglich) gelegentlich einmal hatte allein spielen lassen, nachher mit der Bitte oder Frage zu mir gekommen, ob ich hinaus käme, es spielte sich so viel besser, wenn ich dabei sei. Oft haben mich frühere Schüler auf die schönen gemeinsamen Spiele angeredet, und von vielen Kollegen habe ich Ähnliches gehört.

Im kleinen Kreise, auf dem Hofe, am Vergnügungsort, auf dem Familienspaziergange, spielen die Kinder besser für sich allein; bei den Schulspielen wünschen sie selbst eine Autorität, die Streitfälle entscheiden und etwaigen Zwist schlichten kann. Ein Lehrer, der als Zwang empfunden wird oder gar als Schreckgespenst wirkt, sollte allerdings der Leitung der Schulspiele fernbleiben.

---

*) Man vergleiche auch den Bericht des Oberlehrers Thumm-Heilbronn über die Schulspiele in Württemberg im Jahre 1906 in der Deutschen Turnzeitung 1906, Nr. 46 u. 47 und den entsprechenden Bericht des Professors Kessler-Stuttgart im Jahrbuche für Volks- und Jugendspiele 1907.

Auch müssen die Anordnungen, die er trifft, die Spielfreudigkeit heben und nicht hemmen. Er muß nicht etwa besonders gute und schlechte Spieler in einer Spielergruppe vereinigen wollen. Dann fühlen sich die besseren gestört und die schlechtern ins Hintertreffen gestellt. Auch letztere spielen gern, wenn sie mit ihresgleichen, also auch mit ungeschickten Spielern zusammen spielen, wobei sie zu ihrem Recht an der Spielbeteiligung kommen können.

Vereinigen wir doch auch im wissenschaftlichen Unterricht nur solche Schüler in einer Abteilung (Klasse), die wenigstens auf annähernd gleichem Standpunkt des Könnens stehen.

Greift der Lehrer also nicht ungeschickt ein, so wird er als willkommener Helfer und seine Anwesenheit nicht als Last oder gar als Zwang empfunden. Der Zwang scheint mir nicht das Übel.

Nein, die Schwierigkeit liegt an anderer Stelle, an der Gewinnung der freien Zeit. Der Mangel an Lehrkräften und Spielplätzen, der trotz großer anzuerkennender Fortschritte jetzt noch vorhanden ist, würde mit der Zeit und mit dem unverkennbaren stetigen Wachsen der allgemeinen Anerkennung der Nützlichkeit regelmäßiger Turnspiele in Lehrerkreisan, wie beim großen Publikum, allmählich schwinden. Allmählich kann die Einführung überhaupt nur vor sich gegen, und nur an eine allmähliche Durchführung der Spielpflicht denkt der Vorstand*) des Zentral-ausschusses.

Aber die erforderliche Zeit, d. h. einen von Unterrichtstunden und von Hausaufgaben freien Nachmittag, der wirklich benutzbar wird zu allgemein verbindlichen Schulspielen, das ist das nächste, was wir brauchen.

Daß wir bei den heutigen Stundenzahlen und Anforderungen an die Schüler die Zeit zu allgemeinen Schulspielen (besondere Ausnahmefälle beweisen das Gegenteil nicht) nicht haben, ist oft genug dargetan**), wenn nicht durch Einführung der sogenannten Kurzstunde***) etwa die Möglichkeit dazu geboten wird.

Einzelne Schüler finden schon jetzt zu freiwilligen Spielen (Pflege der individuellen Neigungen) einige Zeit; um für die Gesamtheit der Schüler pflichtmäßige Schulspiele einführen zu können, bedarf es nach meiner Überzeugung einer entsprechenden Einschränkung des Unterrichts und der Anforderungen.

Auch Prof. Wickenhagen fordert zum Schluß unter Berufung auf die allgemeine Meinung „freie Nachmittage“ und hat „die Zuversicht, wir bekommen sie auch“. Ich teile diese Hoffnung und glaube, wenn wir die in Aussicht gestellte Ermäßigung anderer Pflichten haben, dann wird uns allen geholfen werden können. Dann wird sich von selbst allmählich — wie es der Vorstand des Zentral-Ausschusses wünscht

---

*) Vergleiche die Verhandlungen des VII. Deutschen Kongresses für Volks- und Jugendspiele zu Frankfurt a. M. S. 88 u. 89.

**) Vergleiche Oberlehrer Dr. Keesebiter: Die Überbürdung der Großstadtjugend und die Notwendigkeit eines freien Spielnachmittags. Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele. XV. S. 168—178. Teubner 1906. Desgl. Quedlinburger Referate in Körper u. Geist, XIII, No. 7, S. 107—111.

***) Vgl. den Aufsatz von Oberrealschuldirektor Dr. E. Hintzmann-Elberfeld: Wie läßt sich die Zeit für einen freien Spielnachmittag gewinnen? (Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele 1906, S. 178—187. Teubner.)

— zunächst auf der Basis freiwilliger*) Einführung pflichtmäßiger Teilnahme der Schüler an den Schulspielen, — für die im Winter Eislauf, bei Sommerhitze Baden, gelegentlich auch Turnmärsche eintreten können — der obligatorische Spielnachmittag einbürgern. Denn mit den drei Turnstunden in der Woche geschieht an Körperausbildung nicht genug.

Und wie früher beim Turnen nach der Freiwilligkeit der Teilnahme allmählich die Turnpflicht durchgeführt ist, so wird — das hoffe ich fest — auch allmählich die Spielpflicht erst empfohlen und später um so mehr auch verordnet werden können, als damit eine Vermehrung der Pflichtunterrichtsstunden gegen jetzt nicht stattfindet.

Zur Pflege individueller Neigungen bleibt denn für die große Mehrzahl der Schüler immer noch Zeit, denn sie werden körperlich und geistig frischer sein und die Zeit ist für das, was man wünscht, immer am ehesten verhanden.

Hannover. E. Kohlrausch.

---

*) In seinem Referate auf dem Frankfurter Kongreß (1905) sagte Herr von Schenckendorff: „Aber meine Überzeugung geht trotz der prinzipiellen Forderung des obligatorischen Spielnachmittages, was das Übergangsstadium anbetrifft, dahin, **daß zu wirklich schöner und reicher Gestaltung die angestrebte Einrichtung nur auf dem Wege freiwilliger Entwicklung gelangen wird!**“ (Auch im Referat fett gedruckt.)

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Schriften aus dem Gebiete von Mythus, Sage, Märchen.

Herrmann, Paul, Deutsche Mythologie in gemeinverständlicher Darstellung. 2. neubearbeitete Auflage. Mit 21 Abbildungen im Text. Leipzig 1906. W. Engelmann. X u. 445 S. gr. 8°. brosch. 8 M., geb. 9,20 M.

Die anerkennenden Worte, mit denen Referent im 4. Jahrgange dieser Monatschrift (S. 621) P. Herrmanns „Nordische Mythologie in gemeinverständlicher Darstellung" empfehlen durfte, können in vollem Umfange auch auf ihr würdiges Seitenstück, die „Deutsche Mythologie", bezogen werden. Wissenschaftliche Grundlage, sorgfältigste und gewissenhafteste Benutzung der Quellenwerke und der gesamten Fachliteratur, ein maßvoller Standpunkt, eine scharfe Trennung der deutschen und der nordischen Göttervorstellungen, besondere Berücksichtigung der Schullektüre (Cäsar, Tacitus, Nibelungenlied, Gudrun, Sagen, Märchen), eine geschmackvolle, gemeinverständliche, von schwerfälligem kritischen Apparat freie und darum lesbare Form waren schon die Vorzüge der 1. Auflage (1898). Auch die wesentlich umgearbeitete Gestalt der 2. Auflage verrät viel Mühe und liebevollen Fleiß, namentlich in bezug auf strenge Ausscheidung unsicherer Vermutungen, übersichtlichere Anordnung des Ganzen, sorgsame Nachprüfung des Quellenmaterials und Nachtragen der wissenschaftlichen Literatur. Die Zahl der Abbildungen ist von 11 auf 21 gewachsen, der Umfang aber infolge erneuter Sichtung vermindert. Für die nächste Auflage wäre ein kurzes Verzeichnis der Abbildungen erwünscht. Das liebenswürdige Buch von Herrmann eignet sich sehr zur Anschaffung für alle Arten von Bibliotheken, namentlich Schüler- und Volksbibliotheken, aber auch zu Schulprämien und Festgeschenken. —

Jiriczek, Otto, Die deutsche Heldensage. 3. umgearbeitete Auflage, mit 4 Tafeln. Leipzig 1906. G. J. Göschen. 208 S. 16°. geb. 0,80 M.

Das empfehlenswerte Büchlein von Jiriczek, welches schon in der 1. Auflage (1894) freundlich aufgenommen wurde, dann 1897 in 2. verbesserter Auflage erschien, ist in der 3. Auflage wiederum erheblich verbessert. Es ist anerkennenswert, daß der Verfasser keine Mühe scheut, das praktische Werkchen, welches

übersichtlich und schnell in die deutsche Heldensage einführt, durch gewissenhafte Ergänzungen und Umarbeitungen in jeder neuen Auflage auf wissenschaftlicher Höhe zu erhalten. Bei jedem Abschnitt ist eine bessernde Hand zu merken. Gerade die 3. Auflage ist einer durchgreifenden Umarbeitung unterzogen, da auch die Anschauungen des Verfassers sich in manchen Punkten geändert haben. Alle diese zahlreichen Änderungen und Verbesserungen, über die in Ermangelung eines Vorwortes ein besonderes Begleitblatt ausführlich Auskunft gibt, hier anzugeben, würde zu weit führen. Der Kenner wird sie ohnehin bald herausfinden. Können diese verwerteten Ergebnisse neuerer Forschungen auch nicht überall als völlig sicher und unbestritten gelten, so entwerfen sie doch ein klares Bild des gegenwärtigen Standes der sagengeschichtlichen Wissenschaft und ihrer Hauptfragen. Das Büchlein wird sich zu den alten Freunden noch manche neuen erwerben.

Mogk, Eugen, Germanische Mythologie. Leipzig 1906. G. J. Göschen. 129 S. 16°. geb. 0,80 M.

Ein Buch des bekannten Verfassers der Mythologie in Pauls „Grundriß der germanischen Philologie" bedarf keiner ausdrücklichen Empfehlung. Die schwierige Aufgabe, auf dem kurzen Raum von 120 Seiten eine auf der Höhe der Wissenschaft stehende, klare Übersicht über die germanische Mythologie mit allen ihren oft vielumstrittenen und noch ungelösten Fragen zu geben, hat Mogk in mustergültiger Weise erfüllt. Literaturangabe und Register erleichtern den Gebrauch. Auf Mythendeutung und ähnliche strittige Punkte geht die Darstellung dieses praktischen Handbüchleins mit Recht nicht ein. Das würde seinen Rahmen überschreiten. Wer sich hierüber näher informieren will, muß zu Mogk's oben genannter ausführlicheren germanischen Mythologie oder anderen größeren Werken (E. H. Meyer, Golther etc.) greifen.

v. Negelein, Julius, Germanische Mythologie. Leipzig 1906. G. B. Teubner. VIII u. 136 S. 8°. geb. 1,25 M., Geschenkausgabe 2,50 M.

Das Werkchen bildet den 95. Band der Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen „Aus Natur und Geisteswelt" und ist aus einem Zyklus von Vorträgen für die Königsberger Hochschulkurse hervorgegangen. Der Verfasser, von Hause aus Sanskritist und durch seine indologischen Berufsstudien zu religionsgeschichtlichen Arbeiten geführt, will in seinem Buche weniger die Mythenstoffe wiedergeben als vielmehr das Verständnis für religionsgeschichtliche Methode und für deutsches Glaubensleben fördern. Aber so anregend die Mythenvergleichung auch ist, so führt sie doch oft zu gewagten Hypothesen. Hinsichtlich der Erklärung der Mythen bekennt sich der Verfasser als ein entschiedener Gegner der naturmythologischen Methode, d. h. der Entstehung der Gottheiten aus Himmels-, Luft- und Wolkenerscheinungen, und er betont den analytisch arbeitenden Verstand, das untersuchende, wissenschaftliche Element als mythenbildenden Faktor. Vielen alten Sagenstoffen liege kein realer, sondern ein philosophischer Kern zugrunde. Mit Unrecht werde die einfache Beobachtung für älter gehalten als die sich an sie knüpfende Philosophie; der deutschen Sage sei ein spekulativer Zug eigen. Verfasser lehnt daher die natursymbolische Auffassung der Gottheiten und ihrer Attribute ab, ohne aber mit seinen Gründen zu über-

zeugen. Zweifellos wurde der alte Führer der Seelenschar und spätere Sturm-, Wolken- und Himmelsgott Wodan mit den verschiedenen Himmels- und Lufterscheinungen in Verbindung gebracht, wie auch seine Attribute (Mantel, Hut, Speer), zweifellos sind die Dämonen der Ausdruck der germanischen Naturverehrung und Naturbeseelung, ebenso wie in dem Balder-Höder-Mythus (Tod des lichten Sonnengottes) ein alter Jahreszeitenmythus steckt. Ja, der Verfasser selbst kommt trotz seiner ablehnenden Haltung ohne die naturmythologische Erklärung nicht aus, wenn er z. B. in Donar den Gewittergott, in Ziu den Himmelsgott, in Wodan den Sturmgott, in Freyjas Eber die Sonne, in Loki die Feuernatur sieht und bei den Schicksalsfrauen „schließlich eine gewisse Abhängigkeit von Naturerscheinungen nicht leugnet". Die niederen Dämonen (Zwerge) erklärte Verfasser teils als Seelen Verstorbener, teils als Naturvorgänge, teils als ein — verdrängtes Urvolk. So ist die Stellung des Verfassers nicht immer konsequent. Solche Unebenheiten und einseitigen, teilweise auch irrigen Auffassungen ließen sich in der 2. Auflage, die wir dem Büchlein wünschen, auf Grund eingehender Durchmusterung beseitigen. Das Werkchen ist, wie auch die Vorträge, auf denen es beruht, aus Liebe, Hochachtung und Begeisterung für die germanische Mythologie entstanden und es kann dasselbe Interesse bei den Lesern erwecken.

Panzer, Friedrich, Märchen, Sage und Dichtung. München 1905. C. H. Beck. 56 S. kl. 8°. 1 M.

Das Schriftchen gibt des Verfassers Antrittsvorlesung an der Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften in Frankfurt a. M. wieder und entwickelt die Begriffe Märchen und Sage nach ihren charakteristischen Merkmalen und Unterschieden.

Hahn, Werner, Odin und sein Reich. Die Götterwelt der Germanen. Berlin o. J. J. M. Spaeth. XII u. 272 S. gr. 8°. geb. 3,50 M.

Das Buch will die mythischen Überlieferungen der Edda in leicht verständlicher Prosaerzählung wiedergeben. Den überlieferten Wortlaut glaubte Verf. einer Durch- und Umarbeitung unterziehen zu müssen, teils um einen einheitlichen Stil für die Darstellung zu gewinnen, teils um die Bruchstücke der Edda zu einem Ganzen zu verbinden, Lücken des Originals durch freie Hinzudichtungen auszufüllen und den Tatsachen die oft fehlende Motivierung hinzuzufügen. Die Anmerkungen im Nachschlageregister berücksichtigen nicht die Ergebnisse der Wissenschaft und bedürfen meist eingehendster Berichtigung und Ergänzung.

Vogel, Rudolf, Spinnweiblein. (Der „Frau Märe" 3. Bd.). Märchen und Schwänke für jung und alt. Seinen Kindern erzählt. Mit Bildern von J. Gehrts. Freiburg i. B. 1905. P. Waetzel. V u. 188 S. gr. 8°. geb. 3,80 M.

Dieses Märchenbuch bildet mit den früher erschienenen 2 Bänden „Frau Märe" und „Glückskindle" ein Ganzes. Da dem Referenten die beiden ersten Teile seitens des Verlages zur Besprechung leider noch nicht zugegangen, aber für später in Aussicht gestellt sind, so wird die eingehende Anzeige aller 3 Teile besser bis dahin verschoben. In dem 3., offenbar für die reifere Jugend geschriebenen Teile zeigt Verfasser, daß er über die schöne Gabe verfügt, Gedanken ernster Lebensweisheit und bewährter Ethik mit warmem, von Liebe zur Jugend erfülltem Herzen, gesundem Humor und glücklichem Erzählertalent in gefällige Form zu kleiden.

Stendal. Arnold Zehme.

Zum englischen Unterricht (Grammatik, Übungsbücher, Stilistik, Wortschatz).

Deutschbein, K. und **Willenberg, G.,** Leitfaden für den englischen Unterricht. I. Teil: Elementarbuch. 4. Auflage. Cöthen 1900. O. Schulze. IV u. 130 S. 1,25 M. — II. Teil: Syntax. 4. Auflage 1903 ib. 1. Abt.: Lese- und Übungsbuch zur englischen Satzlehre. VI u. 219 S. 1,80 M. — 2. Abt.: Schulgrammatik. VIII u. 121 S. 1,20 M.

Deutschbein, K., Kurzgefaßte englische Grammatik und Übungsbuch für Gymnasien. Ausgabe B. 1903 ib. VIII u. 214 S. 2,10 M.

Hausknecht, Emil, The English Student. 8. Auflage. Berlin 1905. Wiegandt & Grieben. IV u. 366 S. Vocabulary 144 S. 3,50 M.

Görlich, Ewald und **Hinrichs, Hugo,** Kurzgefaßtes Lehr- und Übungsbuch der englischen Sprache für Realschulen, Realgymnasien, sowie für Reformschulen und Gymnasien. Paderborn 1905. F. Schöningh. XII u. 348 S. 3,20 M.

Krueger, Gustav, Englisches Unterrichtswerk für höhere Schulen unter Mitwirkung von Mr. William Wright. I. Teil. Elementarbuch. Leipzig 1905. G. Freytag. 114 S. — III. Teil: Lesebuch. ib. 1906. 400 S. geb. 5,20 M.

Reichel, Kurt und **Blümel, Magnus,** Lehrgang der englischen Sprache. Lese- und Übungsbuch. Breslau 1905. Trewendt u. Granier. VIII u. 254 S. — Schulgrammatik. ib. 1905. VI u. 209 S. geb. 3 M.

Pünjer, J. und **Hodgkinson, F. F.,** Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Ausgabe B. 3. Auflage. I. Teil. Hannover u. Berlin 1905. Meyer-Prior. VIII u. 149 S. geb. 2 M.

Dammholz, R., Englisches Lehr- und Lesebuch. I. Teil. Unterstufe. 3. Auflage. Hannover u. Berlin 1906. Meyer-Prior. VI u. 236 S. geb. 2,50 M.

Plate, H., Lehrgang der englischen Sprache. I. Teil. Unterstufe. 79. Auflage, bearbeitet von Gustav Tanger. Leipzig 1903. L. Ehlermann. XII u. 271 S. 1,80 M. — II. Teil. Systematische Grammatik. 3. Auflage von Karl Münster. ib. 1906. I u. 428 S. 2,60 M.

Swoboda, Wilhelm, Lehrbuch der englischen Sprache für Realschulen. Wien u. Leipzig 1904. Franz Deuticke. I. Teil. Elementarbuch. VIII u. 167 S. 2 M. — II. Teil. English Reader. ib. 1905. VI u. 203 S. Dazu Dictionary 58 S., Notes 15 S. und Bird's Eye View of the City of London. 3 M. — III. Teil. Literary Reader. ib. 1905. IV u. 165 S. Dazu Dictionary 61 S. Explanatory and Literary Notes. 69 S. 3 M. — IV. Teil. Schulgrammatik der englischen Sprache. ib. 1905. XII u. 205 S. 2,80 M. — Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Handelsschulen. I. Teil: Junior Book. ib. 1905. 2,40 M. — II. Teil: Senior Book. Part I. ib. 1906, herausgegeben von Swoboda und Karl Kaiser. IV u. 186 S. 3 M. Dazu Dictionary 54 S. und Plan von London. — IV. Teil. Schulgrammatik der modernen englischen Sprache. ibid. 1906. VIII u. 125 S. 2 M.

Lehmann, Ernst, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache nach der Anschauungsmethode. 6. Auflage. Mannheim 1902. J. Bensheimer. XV u. 246 S. 2,70 M.

Conrad, Hermann, Syntax der englischen Sprache für Schulen. Berlin 1904. E. S. Mittler & Sohn. XVI u. 176 S. 2 M.

Wenn ich die große Zahl der englischen Lehrbücher überblicke, die mir augenblicklich zur Besprechung in dieser „Monatschrift" vorliegen, so ergreift mich einerseits Freude über die eifrige Tätigkeit der Kollegen auf diesem Gebiete, anderseits aber doch eine gewisse Besorgnis, denn diese große Zahl von Lehrbüchern, von denen die meisten voneinander in ihrer ganzen Einrichtung abweichen, zeigt doch auch wieder, daß die methodischen Bestrebungen auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts noch lange nicht zum Abschluß gekommen sind, daß wir von einer Einigung noch recht weit entfernt sind.

Freilich mag auch die Eigenart des deutschen Lehrers, der von keinem Buche ganz befriedigt ist, — ich darf aus eigener Erfahrung hinzusetzen: nicht einmal von einem, das er selbst geschrieben hat — dazu beitragen, daß so sehr oft neue Versuche gemacht werden, und so lange die Verleger es aushalten, mag es drum auch ruhig so bleiben.

Allerdings kann der Rezensent nicht ausführlich hier jedes einzelne Buch anzeigen, es müßte ihm schon ein ganzes Heft der „Monatschrift" zur Verfügung gestellt werden; er muß sich mit einem kurzen Hinweis auf die Eigenart jedes Werkes begnügen.

Beginnen wir mit einigen alten Bekannten:

Von **Deutschbein** und **Willenbergs** Elementarbuch liegt mir die vierte Auflage vor. Auf eine ganz kurze Lautlehre folgt ein Abschnitt, der das Einfachste aus der Formenlehre und ein zweiter, der eine Erweiterung der Formenlehre bringt. An englische Lesestücke schließen sich in einzelnen Lektionen die Formenlehre und einige syntaktische Regeln an, leider nicht recht übersichtlich; das Wichtige wird von Beiwerk überrankt, so daß ich befürchte, daß der Schüler sich in seinem Buche nur schwer zurecht finden kann. Deutsche Übungsstücke verwerten das aus den Lesestücken erarbeitete Material, auch Einzelsätze dienen zur Einübung des Sprachstoffs.

Das Lehr- und Übungsbuch ist nach denselben Grundsätzen gearbeitet wie das Elementarburch. Aus den englischen Übungsstücken werden die syntaktischen Regeln induktiv entwickelt. Die in Betracht kommenden Spracherscheinungen sind (wie bei Ploetz-Kares) gesperrt gedruckt. An die Lesestücke schließen sich die ebenfalls zusammenhängenden Übungsstücke an, denen noch eine zweite Reihe ohne Zusammenhang mit ihnen folgt. Die Auswahl der Stücke ist auch inhaltlich zu billigen, nur wäre eine bestimmtere Ordnung erwünscht, um nicht den jugendlichen Geist zu verwirren, der in der einen Stunde von the First Great Exhibition in London, in der nächsten von Lord Nelson, in der dritten von Gunpowder Plot usw. hört.

Die sachlichen Anmerkungen sind meist überflüssig (z. B. S. 11 Prince Albert, Hyde Park, Sydenham). Wofür ist denn der Lehrer da?

Die Schulgrammatik zeichnet sich durch knappe Fassung der Regeln aus; auch kann hier die Übersichtlichkeit gerühmt werden.

Deutschbeins „Kurzgefaßte englische Grammatik und Übungsbuch" Ausgabe B. stimmt in den Lese- und Übungsstücken mit der Ausgabe D seines

„Lehrgangs der englischen Sprache" überein. Daher mag es kommen, daß die Lesestücke, namentlich die zur Formenlehre, inhaltlich für die Stufe (Obersekunda), für die sie bestimmt sind, manchmal zu trivial sind. „Realien" im engsten Sinne bilden die Grundlage. Im übrigen wird sich das Buch mit Vorteil verwenden lassen.

Von dem ausgezeichneten Buche **Hausknechts** liegt nunmehr die 8. Auflage vor. Der Verfasser bezeichnet es als ein „Lehrbuch zur Einführung in die englische Sprache und Landeskunde". Dieser Titel verspricht nicht zuviel; alles Wissenswerte und vielleicht noch einiges mehr ist mit bienenhaftem Fleiße zusammengetragen. Es ist fast zuviel des Guten, so daß ich befürchte, daß es in der Schule nur schwer zu bewältigen sein wird.

Das „kurzgefaßte Lehr- und Übungsbuch von **Goerlich** und **Hinrichs** st eine Kürzung des größeren englischen Unterrichtswerkes, die für sechsklassige Schulen, sowie nach der Ansicht der Verfasser, für Reformschulen und Gymnasien bestimmt ist. Daß die letzteren Anstalten jedoch andere Bedürfnisse haben als die Realschulen, ist einleuchtend. Eigentümlich ist dem Buche eine Syntax in Beispielen, die von der Syntax in Regeln ganz getrennt ist. Diese Beispiele sollen das Material für den induktiven Betrieb der Syntax bieten. Die Verfasser haben hierfür keine zusammenhängenden Lesestücke gewählt, „mit Rücksicht auf die zusammenhängende Schriftstellerlektüre, die im Vordergrunde des Unterrichts stehen und nicht Handlangerdienste für die Grammatik verrichten soll". Im Widerspruch hiermit stellen die Verfasser eine verkürzte Ausgabe des Lesebuchs von Goerlich in Aussicht, an das sich schon jetzt die meisten zusammenhängenden Übungsstücke anschließen.

Die Durcharbeitung des Buches im einzelnen ist anzuerkennen; im ganzen führt es zwar keine neuen Wege, aber es ist klar und übersichtlich, so daß es mit Vorteil verwendet werden kann.

Krueger legt in seinem englischen Unterrichtswerk ganz besonderen Wert auf die Erlernung der Aussprache. Darum fügt er allem englischen Sprachmaterial lautliche Umschrift bei, und zwar den Lesestücken in einem besonderen Anhang, dem grammatischen Teil interlinear. Aus demselben Grunde ist auch die Lautlehre ziemlich ausführlich behandelt, und zwar weniger in Beispielen als in Regeln, über deren Wert für die praktische Hervorbringung der Laute, auf die es doch schließlich ankommt, Zweifel bestehen können. So, wenn der Verfasser sagt (§ 2): „Es gibt im Englischen: Reines kurzes a, wie in an; es ist aber selten und kommt nur am Ende von Wörtern und Namen meist östlichen Ursprungs vor, ist aber stets unbetont und geht bei flüchtiger Aussprache in o über; man hört es in Allah, Anna" etc.

Das eigenartige Buch ist ganz nach induktiver Methode gearbeitet. Vielfach werden die grammatischen Tatsachen nicht in bestimmter Fassung gegeben, sondern es wird auf Grund des Sprachmaterials nach ihnen gefragt. Dieses Sprachmaterial könnte wohl etwas reichlicher bemessen sein.

Der zweite Teil des Kruegerschen Unterrichtswerkes liegt mir nicht vor. Den dritten Teil bildet das Lesebuch, das sich unmittelbar an das Elementarbuch anschließen soll. Bei der Auswahl ist englische Volks- und Landeskunde in reichem

Maße berücksichtigt, doch sind auch Stücke allgemeineren Inhalts reichlich vorhanden; auch die Poesie ist nicht zu kurz gekommen. Musikalisch veranlagte Kollegen werden auch die Songs with Music (15 an Zahl, darunter sogar drei Negro Melodies) vielleicht mit Freuden begrüßen. Persönlich halte ich sie für überflüssig, und das um so mehr, da es nicht bekannte Melodien sind, so daß ihre Einübung mehr Zeit in Anspruch nehmen würde, als der englische Unterricht an unseren höheren Schulen entbehren kann. Das tut aber dem Gesamtwert der ebenso wie das Elementarbuch gut ausgestatteten Bücher keinen Abbruch.

Das Lese- und Übungsbuch von **Reichel** und **Blümel** verdient zweifellos Anerkennung. Inhaltlich sind die Lesestücke wohl geeignet, den Schüler in die englische Kultur einzuführen, formell ermöglichen sie die Ableitung der wichtigsten grammatischen Erscheinungen. In dem zur Formenlehre gehörigen ersten Teil werden nur die Erlebnisse eines englischen Knaben und seiner Freunde vorgeführt; in den letzten Kapiteln wird die ältere Geschichte Englands behandelt. Zur Syntax gehören zwei Reihen von Lesestücken. Die erste Reihe behandelt die englische Geschichte von der normännischen Eroberung an bis auf unsere Zeit. In diesen durchaus nicht kompendiösen Abschnitten ist es den Verfassern gelungen, „ohne auf Einzelheiten einzugehen, ein abgerundetes Bild der betreffenden Zeit zu geben".

„Die Stücke der B-Reihe sollen in Einzeldarstellungen einige der wichtigsten Seiten von Englands Land und Leuten schildern." Endlich schließen sich an die einzelnen Stücke Gedichte an.

Die deutschen Übungsstücke schließen sich an die Lesestücke an, Einzelsätze und inhaltlich Wertloses findet sich nicht.

Nicht ganz so lobend kann ich mich über die Grammatik aussprechen, obwohl ich auch sie als eine tüchtige Leistung bezeichnen muß, ganz besonders auch deshalb, weil aus den zahlreichen Beispielen das Triviale ferngehalten ist. Nicht ganz erreicht haben die Verfasser vor allen Dingen die von ihnen erstrebte Übersichtlichkeit, die bei der ungeheuren — meines Erachtens übergroßen — Stofffülle, die sie bieten, in der Tat ein dringendes Bedürfnis wäre. Zwei Beispiele zur Erläuterung: § 1 bringt allgemeine Ausführungen über den Artikel, die sich äußerlich ganz geradeso präsentieren, wie die Hauptregeln, deren fester Besitz für den Schüler erforderlich ist. § 2a sagt: Personennamen haben keinen Artikel. § 2b: Artikel, in Fällen wie the two Marys scheint mit jener Hauptregel gleichwertig, ebenso § 2c die Personifizierung von Providence, Hell und ähnliches. (God gehört übrigens wohl kaum hierher.)

In § 60 wird unter a) who; unter b) whose; unter c) of whom, of which; unter d) that; unter e) what usw. behandelt; whose und of whom würden übersichtlicher einen Zusatz zu who bilden, of which brauchte überhaupt nicht besprochen zu werden.

Diese Einzelausstellungen sollen den Wert des Buches, das ein erfreuliches Erzeugnis ist, im ganzen nicht herabsetzen.

Pünjer und **Hodgkinsons** Lehr- und Lesebuch, I. Teil, ist ein methodisch sehr gut durchgearbeitetes Buch, das aber der Individualität des Lehrers eben deshalb sehr wenig Raum läßt. Es verfolgt wesentlich praktische Zwecke, und ich

zweifle nicht, daß sie sich mit ihm erreichen lassen, wenn ich auch kaum glaube, daß die Schüler schon am Ende des ersten Schuljahrs imstande sind, aus dem Anhang, welcher die grammatischen Regeln in englischer Sprache gibt, Nutzen zu ziehen.

Dammholz hat es in dem ersten Teile seines Lehr- und Lesebuchs vorzüglich verstanden, einen für jüngere Schüler geeigneten Lesestoff zum Ausgangspunkt der Belehrung in Aussprache, Wortschatz und Grammatik zu machen. Jedem der 16 Kapitel sind verschiedene Übungen zur Umformung des Lesestoffes und eine Anzahl Einzelsätze zur Übersetzung beigegeben. Auch der zweite Abschnitt, das Lesebuch, beschränkt sich auf die einfachste Sprachform.

Während die meisten älteren Lehrbücher, die einen neuen Bearbeiter gefunden haben, den man darf wohl sagen jetzt zu allgemeiner Anerkennung gelangten, methodischen Anschauungen Rechnung zu tragen sich bemüht haben, scheint an den **Plate**schen Büchern die ganze Reformbewegung spurlos vorübergegangen zu sein. In dem von Tanger bearbeiteten Lehrgang, I. Teil, hat wenigstens die Lautlehre eine eingehende und modernen Anschauungen etwas entsprechendere Behandlung erfahren. Im übrigen auch hier, wie in der von Münster bearbeiteten Systematischen Grammatik, dem II. Teil des Lehrbuchs: Im wesentlichen Regeln und Einzelsätze. Dazu bei Münster endlose Reihen von Vokabellisten und ganz unübersichtliche Regelmassen.

Die Lehrbücher **Swobodas** sind als eine ausgezeichnete Leistung zu bezeichnen, vorausgesetzt, daß man die von ihm befolgte Methode anerkennt. Das Elementarbuch der Ausgabe für Realschulen stellt ein Lesestück in den Mittelpunkt des Unterrichts. Von den 45 Lesestücken halten die ersten 22 den Schüler ganz in der Schule fest, die folgenden schildern das übrige tägliche Leben und englisches Schulleben. An das Lesestück schließt sich die grammatische Belehrung in einer Anordnung, deren Prinzip nicht zutage tritt, sodaß es dem Schüler schwer werden dürfte, sich in grammatischer Beziehung zurechtzufinden. Zu jeder Lektion gibt der Verfasser eine Reihe von Übungen an, welche mit dem gesamten sprachlichen Stoffe anzustellen sind. Übersetzungsübungen in das Englische sind in einem besonderen Abschnitt in sehr beschränktem Maße beigegeben. Die Vokabeln und erklärende Anmerkungen zu den Lesestücken und Aufgaben sind fortlaufend gedruckt, was mir für die häusliche Wiederholung der Schüler unpraktisch scheint.

Im zweiten und dritten Jahr des englischen Unterrichts soll der English Reader zugrunde gelegt werden, welcher ebenfalls wesentlich Realien behandelt in gutem modernen Englisch. An jede der acht Gruppen, in welche die Lesestücke des Readers geteilt sind, schließen sich kurze deutsche Übersetzungsübungen an, während zu jedem einzelnen Stücke bestimmte Abschnitte der Grammatik gehören, ebenfalls wieder ganz unsystematisch. Es wird z. B. bei Lesestück 36 auf folgende Paragraphen der Grammatik verwiesen: § 207 (Gerund.), 333 (Pron. dem.), 233 (Geschlecht), 143 (please), 154 (may), 381 (very u. much), 49. 65 (Wortstellung), 222 (Singularformen) 155 (Gebrauch der Zeiten) 331 (own). Der beigegebene Kommentar erhält sehr viel Überflüssiges.

Der Literary Reader enthält Bruchstücke aus den bedeutendsten englischen Schriftstellern von Shakespeare bis heute, sodaß hier der Grundsatz, nur modernes

Englisch zu geben, nicht gewahrt ist. Die Reihenfolge scheint willkürlich. Die außer dem Wörterbuch beigegebenen Explanatory and Literary Notes bieten vor allen Dingen recht ansprechende literarhistorische Bemerkungen über die im Buche vertretenen Schriftsteller in englischer Sprache. Daneben enthalten sie Angaben über die mit dem Lesestoff zu veranstaltenden Übungen.

Die Schulgrammatik ist nach Wortarten geordnet, und zwar wird bei jeder Wortart zuerst die Formenlehre, dann die Syntax behandelt. Eine große Anzahl gut ausgewählter Beispiele erleichtert die systematische Behandlung, auf die doch wohl der Verfasser hiernach nicht verzichten zu wollen scheint.

Von der Ausgabe für Handelsschulen unterscheidet sich das Elementarbuch (hier Junior Book genannt) nicht wesentlich von dem für Realschulen. Es sind einige für solche Schulen wichtige Zusätze gemacht. Auch beim English Reader ist der Unterschied nicht groß. Für einige Lesestücke mehr novellistischer Art, wie Mowgli's Brother, Good Hunting etc., sind solche über Reisen, Australien, die Engländer in Ägypten und zwei kurze mathematische Abschnitte getreten. Ganz verschieden von dem entsprechenden Teile der Realschul-Ausgabe ist aber das Senior-Book, das seinem Zwecke sehr gut entsprechende Lesestücke und eine Reihe von Geschäftsbriefen und endlich eine größere Zahl Übersetzungsübungen ähnlicher Art enthält. Ob es geschmackvoll ist, die Rückseite des beigegebenen großen Planes von London mit Geschäftsanzeigen einer Londoner Schneiderfirma zu bedrucken, wollen wir dahingestellt sein lassen. Die Grammatik ist wesentlich gekürzt und enthält andere, dem Senior Book entsprechende Beispiele.

Lehmanns Lehrbücher nach der Anschauungsmethode sind meines Wissens die ältesten Unterrichtswerke ihrer Art, da bereits in den 70er Jahren ein französisches Buch nach derselben Methode erschienen ist. Im Anschluß an Bilder, die freilich besser sein könnten, behandelt Lehmann die Verhältnisse des täglichen Lebens (School, Human Body, Sitting Room, Meals etc.) ferner die Jahreszeiten und ähnliches in der Weise, daß auf eine Beschreibung des Bildes meist eine Geschichte folgt, zu der das Bild in Beziehung steht. Die Behandlung ist ganz nach direkter Methode gedacht; Übersetzungsübungen sind ausgeschlossen. Auch der grammatische Teil, der in demselben Abschnitt die Formenlehre und das Allerwichtigste aus der Syntax bringt, ist in englischer Sprache. Ein Wörterbuch ist nicht beigegeben. Der praktischen Spracherlernung wird das Buch gute Dienste leisten.

Die Syntax der Englischen Sprache von **Conrad** weicht von der zumeist üblichen Art der Darstellung insofern ab, als sie der Einteilung durchweg die Satzlehre zugrunde legt. Dabei hat sie den großen Vorzug, durchaus modernes Englisch, den jetzigen Sprachgebrauch der Gebildeten auf Grund eigener Forschungen zu berücksichtigen. Daß Conrad bei seiner Darstellung vom Deutschen ausgeht, führt hier und da zu Unmöglichkeiten. So wenn er there in there lived a rich merchant in Venice (§ 6) als formales Subjekt bezeichnet; oder wenn er sagt: „Bei einzelnen Verben wird der persönliche Dativ durch for gegeben: she created for herself a little world of her own (§ 119). Durch das Deutsche beeinflußt ist er auch, wenn er Konstruktionen wie: Parma waited for the Armada to protect his crossing from the Low Countries einen Akkusativ mit dem Infinitiv nennt.

Nicht ganz klar ist auch das Verhältnis des Dativs ohne to zum Akkusativ behandelt. In she answered him u. a. soll him Akkusativ sein (§ 21); to counsel, to help, to believe regieren nach § 98—99 den Akkusativ, dann aber gibt er (§ 103) zu dem Beispiel: He that will not be counselled cannot be helped die Regel: In der passiven Konstruktion wird der deutsche Dativ zum englischen Nominativ. Nach § 615 sollen im realen Konditionalsatz der Konjunktiv be und were und im Schriftstil auch der Konjunktiv Präsentis der Begriffsverba recht häufig zu finden sein. In dem von Conrad gegebenen Beispiel: if a man deceives me once, shame on him; if he deceive me twice, shame on me, sind aber doch die beiden Konditionalsätze ganz verschieden.

Eine Eigentümlichkeit des modernen Sprachgebrauchs, die allerdings mehr stilistischer Art ist, vermisse ich: die Auslassung des Verbums in Fällen wie: I have read the morning paper. You can look at it if you want to. (Mark Twain.)

Diese Einzelausstellungen sollen die Bedeutung des Buches nicht herabsetzen das als eine ausgezeichnete Leistung zu bezeichnen ist.

Krüger, Gustav, Schwierigkeiten des Englischen. III. Teil: Syntax nebst Beiträgen zur Stilistik, Wortkunde und Wortbildung. Dresden und Leipzig 1904. C. A. Koch (H. Ehlers). XXIV u. 778 S. 18 M.

Der Verfasser bietet uns in dem vorliegenden Buch den Abschluß seiner „Schwierigkeiten des Englischen" (I. Teil: Synonymik und Sprachgebrauch, II. Teil: Ergänzungsgrammatik und Stilistisches). Mit unendlicher Mühe hat Krüger den jetzigen Sprachgebrauch festzustellen gesucht nicht nur durch das Studium der neuesten Literatur, sondern auch durch viele persönliche Verhandlungen mit Engländern, denn nicht nur die Schriftsprache hat er zugrunde gelegt, sondern was jeder gebildete Engländer kennt und anerkennt, führt er uns vor, alles vom deutschen, wie auch vom englischen Standpunkt aus betrachtend. Der frühere Sprachgebrauch wird nur da erwähnt, wo sich Reste von ihm noch bis heute erhalten haben.

Schon die doppelte Art der Betrachtung bringt es mit sich, daß kein geschlossenes übersichtliches System entsteht. So ist es trotz des umfangreichen Registers nicht ganz leicht, sich in dem Buche zurechtzufinden, aber alles Wissenswerte ist in dem Buche vorhanden, und zahlreiche Beispiele belegen die aufgestellten Gesetze. Woher die Beispiele entnommen sind, wird leider nicht gesagt, und so müssen wir uns schon auf die Autorität des Verfassers verlassen, der ja allerdings nach dem gesamten Eindruck des ganzen Werkes wohl verdient, daß wir ihm Glauben schenken.

Die Schwierigkeit des Zurechtfindens wird auch noch dadurch vermehrt, daß in den 2601 Paragraphen, in die der gesamte Stoff geteilt ist, eine übersichtliche Scheidung in Grundgesetze der Sprache und Einzelheiten, die sich aus ihnen ergeben oder auch im Widerspruch zu ihnen aus dem älteren Sprachgebrauch folgen, nicht vorgenommen ist.

Jedenfalls ist das Buch eine fast unerschöpfliche Quelle der Belehrung auf dem Gebiete der Syntax wie auf dem der Wortkunde und Phraseologie.

Beckmann, C., Hilfswörterbuch zum englischen Ausdruck. Leipzig 1905. Renger. II u. 144 S. geb. 2 M.

Mohrbutter, A., Hilfsbuch für den englischen Aufsatz. Leipzig 1906. Renger. II u. 138 S. geb. 2,40 M.

Meurer, Karl, Englische Synonymik für Schulen. Leipzig 1906. Heinr. Bredt. 4. Aufl. IV u. 120 S. 1,50 M.

Beckmanns Hilfswörterbuch für den englischen Ausdruck gibt „eine alphabetisch geordnete Sammlung beachtenswerter Ausdrücke, die den englischen Sprachgebrauch nicht durch Regel und Erörterung, sondern durch Muster und Beispiel anschaulich vor Augen stellt". Es kann in manchen Fällen das Nachschlagen in einem großen Wörterbuch ersparen. Von der Art des Buches dürften zwei aufs Geratewohl herausgegriffene Beispiele am besten eine Anschauung geben: drive v. to d. a pair of horses to d. in a carriage, vgl. *ride.* he drove the Frensch out of Hesse. to d. one mad. — pursuit. the pursuit of a game, of an enemy, of knowledge, of happiness or pleasure. literary pursuits.

Einen gleichen Zweck wie Beckmann verfolgt **Mohrbutter** mit seinem Hilfsbuch für den englischen Aufsatz, das in seinem größeren Teil eine nach deutschen Stichwörtern alphabetisch geordnete Sammlung von englischen Vokabeln und Ausdrücken gibt, die aus 40 englischen Schulausgaben zusammengestellt sind. Daran schließen sich „stilistische Winke", die aber nur wenig enthalten, was nicht auch die grammatischen Lehrbücher zu bringen pflegen, insbesondere über Infinitiv, Partizip, Gerundium und Wortstellung. Es folgen dann Adjektive und Verben „in Verbindung mit den dazu gehörigen, vom Deutschen abweichenden Präpositionen". Den Schluß bildet ein kurzes Kapitel über Interpunktion und Silbentrennung.

Meurers Synonymik wird auch in den neuen Auflagen den Schülern ein willkommener Ratgeber in Zweifelfällen sein. Die beigegebenen Beispiele sind durchweg mehr erläuternde Verbindungen der Synonyma als Sätze, in denen sie vorkommen und aus denen der Benutzer sich selbst die genauere Bedeutung entwickeln könnte.

Andrews, E. A., Readings in English Literature. 1500—1900. Leipzig 1904. A. Roßberg. XII u. 387 S. 4 M.

Wingerath, Hubert, H., New English Reading Book for the use of the middle forms in German high schools. Köln 1905. Dumont-Schauberg. 2. Aufl. XII u. 367 S. 3 M.

Steuerwald, Wilhelm, Englisches Lesebuch. Stuttgart 1906. Muth. 3. Aufl. VIII u. 390 S.

Wershoven, F. S., England. Englisches Lese- und Realienbuch. Cöthen 1904. Otto Schulze. 2. Aufl. II u. 115 S. 1,40 M.

Andrews' Readings wird den Freunden der englischen Literatur ein willkommenes Hilfsmittel sein, welche von einer möglichst großen Zahl von Schriftstellern wenigstens kleine Bruchstücke kennen lernen wollen. Freilich werden sie vielfach enttäuscht sein durch den geringen Umfang der einzelnen Bruchstücke, so wenn aus der Faëry Queen knapp drei Seiten, aus Euphues eine halbe Seite, aus Ruskin anderthalb Seiten geboten werden. Am besten kommt die Poesie fort. Andrews bringt neben den bekannteren Gedichten auch manche weniger bekannte von weniger bekannten Dichtern in einer hübschen Auswahl. Es fehlen die großen

Redner. Seine Aufgabe „as an aid in the study of English literature" kann das Buch im allgemeinen erfüllen. Für den Schulgebrauch ist es kaum bestimmt.

Wingeraths New English Reading Book ist ein Gegenstück zu seinem älteren französischen Lesebuch. Es ist für den Anfangsunterricht und die mittleren Klassen bestimmt. Die Lesestücke sind englischen Lesebüchern oder Schriftstellern des 19. Jahrhunderts entnommen, die ersten (Object Lessons) sind eigene Arbeit. Die geschichtlichen Stücke behandeln zumeist die englische Geschichte, doch führt der Verfasser die Schüler grundsätzlich nicht gleich auf englischen Boden, sondern bleibt zunächst in der Heimat und erst im weiteren Verlaufe wird der Blick auf England gerichtet. Von dem reichen Inhalt gibt die folgende Übersicht eine Vorstellung: 1. Object Lessons (S. 1—54). 2. Fables (S. 54—59), 3. Parables (S. 59 bis 65), 4. Fairy Tales etc. (S. 65—93), 5. Anecdotes and Narratives (S. 93—124), 6. History (S. 124—233), 7. Geography (S. 233—255), 8. Sciences (S. 255—279), 9. Letters (S. 279—288), 10. Miscellaneons Extracts (S. 288—305), 11. Epics (S. 305—329), 12. Lyrics (S. 329—344). Endlich zum Schluß in einem Anhang: Political Economy (S. 348—367).

Ein Kommentar für die Hand des Lehrers soll gesondert ausgegeben werden.

Man sieht, Wingerath gehört nicht zu den „Neueren", er ist ein „Alter", aber ein guter. Sein Buch ist ein recht brauchbares Hilfsmittel, sofern man nicht für den Anfangsunterricht ein einheitliches Lehrbuch und weiterhin mehr zusammenhängende Lektüre wünscht.

Auch **Steuerwalds** englisches Lesebuch muß zunächst zu den älteren Werken seiner Art gerechnet werden, da es in der Auswahl der Lesestücke möglichste Mannigfaltigkeit anstrebt. Da der Verfasser aber doch die Geschichte Englands, Sitten und Gebräuche der Engländer in weitem Maße berücksichtigt, so wird es doch auch einem anderen Standpunkt gerecht. Auch die in dieser Auflage hinzugekommenen Materials for Conversation and Dialogues tragen diesem Standpunkte Rechnung. Jedenfalls läßt sich mit diesem Buche erfolgreich arbeiten auch im Sinne der Reformer.

Wershovens England ist mehr zu gelegentlicher Orientierung als zur systematischen Durchnahme bestimmt. Wershoven behandelt in knapper Form die Geschichte und die Geographie Englands, englische Sitten und Spiele, Schulwesen, Verfassung, Geschichte der englischen Sprache und Literatur. Beigefügt ist auch ein Verzeichnis von 59 Synonymen; die Erklärungen sind ausreichend, es fehlen jedoch die Beispiele; auch muß der Primaner wohl mit einer größeren Zahl von Synonymen bekannt sein.

Hamilton, Louis, The Practical Englishman. Berlin 1905. Weidmannsche Buchhandlung. 163 S. geb. 2,80 M.

Lindenstead, Arthur B. A., First Steps in English Conversation. Bielefeld u. Leipzig 1904. Velhagen & Klasing. VIII u. 144 S. geb. 1,40 M.

Rentsch, F., Talks about English Life. Cöthen 1902. Otto Schulze. XVI u. 301 S. geb. 3 M.

Seidel, A., Kleines systematisches Vokabular der englischen Sprache. Leipzig 1905. Renger. VIII u. 88 S. kart. 1,30 M. — id. Phraseologie der englischen Sprache. ib. 1905. IV u. 104 S. kart. 1,50 M.

Krüger, Gustav, Des Engländers gebräuchlichster Wortschatz. Dresden und Leipzig 1906. C. A. Koch. VIII u. 72 S. geb. 1 M.

Deutschbein, Karl, Systematische englische Konversationsschule. I. Teil: School Life. Cöthen 1900. Otto Schulze. 83 S. 0,80 M. II. Teil: Daily Life. ib. 1903. 94 S. 1 M.

Hamilton bietet mit seinem Practical Englishman ein Gegenstück zu Kron. Sein Buch, das in zusammenhängender Weise in die englische Umgangssprache und alles was an Realien dazu gehört, einführt, ist eine beachtenswerte Erscheinung. Ich würde es für den Schulgebrauch Kron vorziehen, da es im ganzen, ich möchte sagen weniger schulmeisterlich ist. Der Abdruck von Zeitungsanzeigen, Fahrplänen und ähnlichem wäre wohl mindestens nicht in so ausgedehntem Maße erforderlich gewesen.

Lindenstead erstrebt in seinem First Steps in English Conversation dasselbe Ziel wie Hamilton auf einem etwas anderen Wege. Er gibt uns mehr ein Lesebuch für den Anfangsunterricht, in dem die Ausdrücke der Umgangssprache zum größten Teil in kleine Erzählungen oder Beschreibungen hineingearbeitet sind, die der Quartaner oder Untertertianer gewiß meist mit Interesse lesen wird.

Ähnlich sind auch die umfangreicheren Talks about English Life von **Rentsch** gearbeitet, der dem Schulleben aber weniger Raum zugesteht als das vorige Buch, dafür aber die verschiedenen Beziehungen des täglichen Lebens eingehend behandelt. Ein Wörterbuch, das die hauptsächlichsten Vokabeln enthält, macht den Beschluß.

Das Vokabular und die Sammlung Phraseologie von **Seidel** sind zum Auswendiglernen auch ohne Lehrer bestimmt. Wer sie so benutzt, wird einen recht schönen Schatz sprachlicher Einzelkenntnisse gesammelt haben; ob er freie Verfügung über sie hat, ist eine andere Frage. Neues bieten beide Bücher kaum. Die Aussprachebezeichnung ist irreführend: art *ārt,* painter *pēntér,* verse *wörs,* style *stail* usw. — In der Phraseologie geht es etwas bunt durcheinander, während die Einteilung im Vokabular gut ist.

Auch der „Wortschatz" **Krügers,** übrigens eine verkürzte Bearbeitung seines Systematic English Vocabulary, ist eine Vokabelsammlung wie das Vokabular Seidels. Ich kann mir von derartigen Büchern nicht viel Nutzen versprechen, da doch erfahrungsgemäß nur das behalten wird, was im Zusammenhang vorgekommen ist.

Deutschbeins Konversationsschule hat den negativen Vorzug, daß er die Lehrbücher des Verfassers von den doch immer auf die Dauer ermüdend wirkenden Stoffen über das tägliche Leben entlastet und dort Raum schafft für einen anregenderen und geistig wertvollen Lesestoff. In beiden Bändchen ist die Gesprächsform durchgeführt. Zur Durchnahme sämtlicher Abschnitte dürfte die Zeit fehlen, doch wird man mit Erfolg manche Teile des Werkes behandeln können.

Sattler, W., Deutsch-englisches Sachwörterbuch. Mit besonderer Berücksichtigung der Grammatik, Synomymik und der Realien. Leipzig 1904/1905. Renger. geb. 25 M.

Unsere üblichen Wörterbücher sind ein bequemes Nachschlagemittel, wenn es

sich darum handelt, die Bedeutung eines einzelnen Ausdrucks in der einen oder anderen Sprache festzustellen. Belehrung allgemeinerer Art kann man zwar auch aus ihnen holen, aber ihre ganze Einrichtung regt nicht gerade dazu an. Da ist es ein glücklicher Gedanke, dem Wörterbuch eine solche Einrichtung zu geben, daß wir unweigerlich mehr als nur die Wortbedeutung aus ihm schöpfen können, ja sogar müssen. Dankbar nehmen wir eine solche Gabe besonders von einem Manne an, der durch viele Einzelabhandlungen namenlich in der *Anglia* und den *Englischen Studien* sich bereits als ein vortrefflicher Kenner des Englischen nach verschiedenen Richtungen erwiesen hat.

Die Eigenart des Sattlerschen Wörterbuchs besteht darin, daß alle zusammengehörenden Ausdrücke unter einem Stichwort vereinigt werden und auf diese Weise zusammenhängende Belehrung über Wortgebrauch, Grammatik, Synonymik, Realien, kurz über alles Wissenswerte gegeben wird.

Zahlreiche Zitate von der Bibelübersetzung und Bunyan an bis auf die neueste Romanliteratur und die Tagespresse erhöhen den Wert dieses Buches, das naturgemäß in erster Linie für diejenigen bestimmt ist, welche sich wissenschaftlich mit der englischen Sprache beschäftigen. „Was die Realien*) betrifft", so sagt der Verfasser in der Vorrede, „so sind alle Seiten des öffentlichen Lebens, Staat und Kirche, Universität und Schule, sowie die Lebensweise, Hauseinrichtung, Kleidung, Essen und Trinken in eingehender, auf das Verständnis weiterer Kreise berechneten Weise behandelt. Indem dabei auch die früheren Zustände berücksichtigt werden, entsteht ein Gesamtbild, das die gewaltigen Veränderungen und Fortschritte auf fast allen Gebieten veranschaulicht." Diese Worte des Verfassers habe ich durch den seitherigen Gebrauch des Buches durchaus bestätigt gefunden.

Ein ausführliches alphabetisches Verzeichnis der englischen Wörter erleichtert den Gebrauch des ausgezeichneten Werkes, das ich allen Fachgenossen aufs beste empfehlen kann.

Hamburg. F. Tendering.

Zur Sprachwissenschaft.

Brockelmann, C., Semitische Sprachwissenschaft. Leipzig 1906. Sammlung Göschen Nr. 291. 160 S. geb. 0,80 M.

Bisher hatten wir zwei Schriften, welche weitere Kreise mit den semitischen Sprachen bekannt zu machen geeignet waren: Die semitischen Sprachen, eine Skizze von Th. Nöldeke (2. Auflage, Leipzig 1899), und die „Vergleichende Grammatik der semitischen Sprachen" von H. Zimmern (Berlin 1898). Diesen Werken gesellt sich jetzt als drittes das vorliegende hinzu, welches vor

*) Ich benutze gern diese Gelegenheit, um dem Wunsche des Herrn Professor Dr. Klinckhardt entsprechend auf eine Stelle in meiner Besprechung von Viëtor, Einführung in das Studium des Englischen (Monatschrift IV, 272) zurückzukommen und festzustellen, daß auch er, wie er Englische Studien XV, S. 398 ausgeführt hat, „Bekanntschaft mit den wichtigsten Punkten der Sprach-, Literatur- und sonstigen Kulturgeschichte des betreffenden Volkes" fordert.

jenen den Vorzug hat, um fast 10 Jahre jünger zu sein, so daß es manche neue Ergebnisse der gerade im letzten Jahrzehnt sehr geförderten semitischen Sprachwissenschaft berücksichtigen konnte. Zufolge einer Ankündigung des Verlages wendet sich das Buch „einerseits an solche Leser, die ihre durch indogermanische Studien gewonnenen Anschauungen vom Leben der Sprache mit einem Blick in das Werden und das Wesen eines anderen Stammes erweitern möchten, anderseits an solche, die nach einer wissenschaftlichen Grundlage für ihre praktische Kenntnis einer einzelnen semitischen Sprache, namentlich also des Hebräischen suchen". Von diesen beiden Klassen von Interessenten kommt ernstlich wohl nur die zweite in Betracht, da ohne einige Kenntnis der hebräischen Sprache ein rechtes Verständnis des Buches doch wohl kaum möglich ist. Der Verfasser hat auf den 160 kleinen Seiten bei knappster Darstellung eine außergewöhnliche Menge von Material vorgeführt. Es kann daher diese Darstellung der semitischen Sprachwissenschaft einstweilen als Ersatz für ein ausführlicheres Werk dienen, welches von demselben Verfasser demnächst erscheinen soll und die semitische Laut- und Formengeschichte darstellen wird.

Torbiörnsson, Tore, Die vergleichende Sprachwissenschaft in ihrem Werte für die allgemeine Bildung und den Unterricht. Leipzig-R. Verlag von E. Haberland. 55 S. 8°. brosch. 1,50 M.

Der Verfasser geht von der Ansicht aus, der Unterricht solle nicht nur Tatsachen, d. h. reines Gedächtniswissen mitteilen. Es sei ebenso wichtig, daß der Schüler selbständig Tatsachen zu beurteilen und ihren Zusammenhang erkennen lerne, daß er die Fähigkeit erwerbe, sich selbst ein Material zu sammeln und aus diesem die notwendigen Schlüsse zu ziehen. Vor allem soll er auch im Sprachunterricht lernen verwandte Erscheinungen zusammenzubringen, das Ungleichartige zu trennen und überall die Gesetzmäßigkeit auch auf dem Gebiete der Sprachentwicklung wirksam zu sehen. Deshalb will der Verfasser von den Ergebnissen der vergleichenden Sprachwissenschaft den Schülern der Oberklassen mehr mitteilen, als in der Regel zu geschehen pflegt. Er zeigt, wie man methodisch z. B. den Schülern die germanischen Dentale in ihrer Entsprechung in den verschiedenen germanischen Sprachen zur Anschauung bringen, aus ihnen die urgermanischen Laute rekonstruieren und dann weiter daran die hochdeutschen Lautverschiebungen darstellen kann. Dann wird ein Überblick über die indogermanischen Sprachen und ihre Verwandtschaftsverhältnisse gegeben. Zuletzt werden ähnlich wie oben bei den germanischen so auch bei den romanischen Sprachen einige Beispiele der Lautlehre dargelegt. Ich stimme dem Verfasser durchaus bei, daß die Ergebnisse der Sprachwissenschaft in höherem Maße, als in der Regel üblich ist, im Unterricht der Oberklassen berücksichtigt werden dürfen. Doch bin ich überzeugt, daß bei uns in Deutschland recht viele Lehrer jetzt schon in angemessenem Umfange den Schülern Einblick in die wichtigsten Tatsachen der vergleichenden Sprachwissenschaft gewähren. Wenn dies früher weniger geschehen ist, so lag es vielfach daran, daß auf diesem Gebiete den Lehrern selbst die nötigen Kenntnisse fehlten; die Jüngeren bringen in dieser Beziehung eine bessere Vorbildung von der Universität mit als die ältere Generation. Eine ähnliche Tendenz wie der Verfasser verfolgt auch der Oberlehrer Fr. Stürmer in Weilburg mit seinem Büchlein

„Die Etymologie im Sprachunterricht der höheren Schulen", auf das bei dieser Gelegenheit hingewiesen sein mag.

Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften, herausgegeben von der Kgl. Preußischen Akademie der Wissenschaften. Bd. V, I. Abt., Werke V, herausgegeben von Albert Leitzmann. Berlin 1906. B. Behr's Verlag. 481 S. 8°. 10 M.

Die große Ausgabe von W. v. Humboldts Werken seitens der Kgl. Akademie in Berlin ist nur zum Teil ein wissenschaftliches Bedürfnis, zum andern Teile ein Akt der Pietät gegen einen unserer größten Gelehrten. Eine solche Ausgabe muß daher mancherlei enthalten, was heute wertlos und gegenstandslos geworden ist, mancherlei auch, was nur noch geschichtlichen Wert besitzt. Immerhin hat es einen besonderen Reiz, Schritt für Schritt die Entwicklung des großen Sprachforschers zu verfolgen und zu beobachten, wie seine allgemeinen sprachphilosophischen Anschauungen sich immer klarer gestalten — ebenso wie es ein besonderes Interesse gewährt, etwa in dem Rauchschen Museum zu Berlin oder im Schwanthalerschen Museum zu München die verschiedenen Entwürfe und Versuche zu verfolgen, welche den Künstlern als Vorstudium zu ihren vollendetsten Werken dienten. Der vorliegende fünfte Band umfaßt die von 1823—26 verfaßten Abhandlungen, es sind im ganzen 14, die sich auf die verschiedensten Gebiete beziehen. Indem ich das Verwandte miteinander verbinde, bemerke ich zu den einzelnen Abhandlungen nur kurz das folgende:

Vorweg mögen zwei kleine Artikel erwähnt werden, die lediglich Gelegenheitsschriften sind und uns daran erinnern mögen, daß Berlin auch in seiner künstlerischen Entwicklung W. v. Humboldt mancherlei zu verdanken hat, es sind Nr. 7: *„Programm des Vereins der Kunstfreunde im preußischen Staate"* und Nr. 9: *„Kunstvereinsbericht vom 29. Januar 1826."* Humboldts lebhaftes Interesse an der Entzifferung der ägyptischen Hieroglyphen bekundet die Abhandlung Nr. 4: *„Über vier ägyptische löwenköpfige Bildsäulen in den hiesigen königlichen Antikensammlungen"*. Sehr eingehende Studien hat Humboldt in jener Zeit der Bhagavad-Gita gewidmet, einer Episode des großen indischen Epos Mahabharata, welche ein philosophisches Gespräch zwischen Krischnas und Ardschunas enthält. Humboldt war von diesem Dokument indischer Philosophie so überaus entzückt, daß er, wie Leitzmann in den Bemerkungen zu den einzelnen Aufsätzen anführt, „sich von Dankbarkeit gegen das Schicksal erfüllt erklärte, daß es ihn habe leben lassen, um noch diese Dichtung kennen zu lernen, und gestand, daß sie eine Erscheinung sei, die er um alles nicht hätte beim Scheiden von dieser Erde ungekannt zurücklassen mögen". An die Bhagavad-Gita knüpft sich insofern ein besonderes historisches Interesse, als sie das erste größere Denkmal indischer Literatur war, welches im Occident bekannt wurde. Von den drei Aufsätzen Humboldts, welche ihr gewidmet sind, hat der erste (Nr. 5 *„Über die Bhagavad-Gita"*) einen polemischen Charakter und bezweckt die Zurückweisung abfälliger Bemerkungen, welche Langlois im Journal Asiatique über K. W. Friedrich v. Schlegels Ausgabe und Übersetzung derselben gemacht hatte. Die beiden andern Aufsätze *„Über die unter dem Namen Bhagavad-Gita bekannte Episode* des *Mahabharata"* (Nr. 6 und 12) haben den Zweck „in möglichster Kürze einen

treuen und vollständigen Begriff von dem oben erwähnten Gedicht, und vorzüglich von dem darin vorgetragenen philosophischen System auf eine, auch des Indischen nicht kundigen Lesern verständliche Weise zu geben". Eine weitere Gruppe bilden die Abhandlungen Nr. 8: *„Notice d'une grammaire japonaise imprimée à Mexico"*, Nr. 10: *„Lettre à Monsieur Abel-Rémusant sur la nature des formes grammaticales en général et sur le génie de la langue chinoise en particulier"* und Nr. 11, ein Auszug aus Nr. 9 in deutscher Sprache: *„Über den grammatischen Bau der chinesischen Sprache"*. Diese Abhandlungen legen ein beredtes Zeugnis davon ab, mit welcher Sicherheit Humboldt die Eigentümlichkeiten sprachlicher Idiome sofort zu erfassen wußte, wenn sie ihm zum ersten Male näher bekannt wurden. In noch höherem Maße als der größte Teil der erwähnten Aufsätze befassen sich die noch übrigbleibenden fünf mit sprachphilosophischen Erörterungen; einerseits ist es das Problem des *„Zusammenhangs der Schrift mit der Sprache"*, das in Nr. 2 und 3 erörtert wird, anderseits die allgemeine philosophische Grundlage der Sprachwissenschaft, welche an dem Typus der amerikanischen Sprachen entwickelt wird. Den letzteren sind gewidmet Nr. 1: *„Inwiefern läßt sich der ehemalige Kulturzustand der eingeborenen Völker Amerikas aus den Überresten ihrer Sprachen beurteilen?"*, Nr. 13: *„Untersuchungen über die amerikanischen Sprachen"* und Nr. 14: *„Grundzüge des allgemeinen Sprachtypus"*. Alle diese Versuche, die Hauptprobleme allgemeiner Sprachwissenschaft zu behandeln, sind als Einleitungen zur Darstellung des Baues der amerikanischen Sprachen gedacht, sie sind sämtlich Fragment geblieben, enthalten aber schon die wesentlichen Gedanken und sind zum Teil auch wörtlich hinübergenommen in die berühmte Einleitung Humboldts zu seinen Untersuchungen über die Kawisprache.

Prellwitz, Walther, Etymologisches Wörterbuch der griechischen Sprache. Göttingen 1905. Vandenhoeck und Ruprecht. 2. verbesserte Auflage. XXIV u. 524 S. geh. 10 M., in Halblederband 11,60 M.

Schon die erste Auflage dieses etymologischen Wörterbuchs hat überall lebhaften Anklang gefunden, wenn auch die Kritik im einzelnen manche Ausstellungen zu machen hatte. Insbesondere war getadelt worden, daß der Verfasser gar keine literarischen Nachweise gegeben hatte. Diesem Mangel ist jetzt abgeholfen worden, indem zahlreiche Hinweise auf die einschlägige Literatur den Leser in den Stand setzen, nähere Auskunft über die wissenschaftliche Grundlage der gegebenen Etymologien zu erhalten. Auch in vielen andern Beziehungen verdient die neue Ausgabe voll und ganz die Bezeichnung einer verbesserten Auflage. Schon der äußere Umfang des Werkes ist bedeutend erweitert, indem teils neue Wörter hinzugekommen sind, teils das Material der schon in der ersten Auflage behandelten Artikel erweitert ist. Sodann ist überall die bessernde Hand zu verspüren, indem weniger sichere Parallelen aus andern Sprachen entfernt und durch zuverlässigere ersetzt sind. In der vorliegenden Gestalt ist das Buch nicht nur für den Sprachforscher ein bequemes Nachschlagewerk, das ihn schnell über den gegenwärtigen Stand der etymologischen Forschung in jedem Einzelfalle orientiert, sondern vor allem ein unentbehrliches Handbuch für jeden Lehrer des Griechischen. Insbesondere gibt es meines Erachtens kein einziges Werk, aus welchem für die Homerlektüre so viel Gewinn zu ziehen ist wie aus diesem. Wer

sich selbst an etymologischen Forschungen beteiligen will, muß selbstverständlich auch die „Grundzüge der griechischen Etymologie“ von G. Curtius (5. Auflage, Leipzig 1879 — bei Prellwitz, Vorwort S. IV ist irrtümlich 1875 angegeben —), das „griechisch-lateinische etymologische Wörterbuch“ von A. Vaniček (Leipzig 1877) und andere Werke fortwährend heranziehen, für die Zwecke der Schule aber steht das Buch von Prellwitz jetzt vollständig im Vordergrunde. Es sollte in keiner Bibliothek eines Altphilologen, auch in keiner Handbibliothek des Lehrerzimmers fehlen, daneben aber das ebenso sorgfältig und gewissenhaft gearbeitete „Lateinische etymologische Wörterbuch“ von A. Walde (Heidelberg 1906) seinen Platz haben.

Gelsenkirchen. A. Kannengießer.

b) Einzelbesprechungen:

Lehmann, Rudolf, Die gegenwärtige Entwicklung unserer höheren Schulen. Posen 1907. Merzbachsche Buchdruckerei. 16 S. 0,60 M.

Diese beim Festakte der Königlichen Akademie zu Posen zur diesjährigen Feier des kaiserlichen Geburtstages gehaltene Rede verdient auch über die Grenzen der Ostmark hinaus bekannt und beachtet zu werden wegen ihrer Knappheit, mit welcher sie alles Bemerkenswerte aus dem Verlaufe der Schulreform zusammenfaßt und wegen ihrer Vorurteilslosigkeit und Ruhe, mit welcher sie den gegenwärtigen Stand der auf der Tagesordnung stehenden Fragen behandelt. Da gerade in den letzten Verhandlungen des Abgeordnetenhauses die Gegensätze zwischen den Humanisten des alten Gymnasiums und den Anhängern der Reformschulen so scharf aufeinandergeplatzt sind, wirken Lehmanns ruhige Hinweise klärend, daß das Prinzip des Nacheinander, ganz besonders im Sprachunterricht, von den Reformanstalten stärker betont werde, als auf den übrigen Anstalten; daß dies einer der Vorzüge sei, welche dieser Schulform zukämen, und daß sich dazu andere gesellten, die der Verwertung des Einheitsschulgedankens entsprächen. „Das System,“ so sagt Lehmann, „hat unzweifelhaft praktische wie theoretische Vorteile, und es ist eigentlich schwer zu verstehen, warum sich die erbitterten Angriffe von gymnasialer Seite immer wieder erneuern. Denn gerade die Begründer der deutschen Altertumswissenschaft, die Vorläufer des humanistischen Gymnasiums im 18. Jahrhundert, sind es, die den gemeinsamen Unterbau ohne lateinische Sprache gefördert haben. Nicht nur Männer wie Geßner und Ernesti, sondern selbst Friedrich August Wolf, der größte deutsche Philologe, ist für diese Forderung eingetreten. Es heißt wirklich royalistischer als der König sein, wenn die heutigen Gymnasialmänner die Idee der Reformgymnasien im Namen und Interesse der Altertumswissenschaft bekämpfen. Diese Idee ist nicht aus der Gegnerschaft gegen die klassische Bildung hervorgegangen, auch ist sie nichts weniger als ein willkürlicher Einfall, oder eine bloße Konzession an praktische Verhältnisse. Sie ist geschichtlich begründet, und ihre Lebensfähigkeit haben die jetzt bestehenden Reformschulen, wie man unbefangener Weise urteilen muß, bereits erwiesen.“ Lehmann verschweigt dann nicht, daß auch diese Anstalten der Verbesserung fähig seien und daß namentlich die

Reformgymnasien den Grundsatz des Nacheinander nur unvollkommen durchgeführt hätten. Was nun weiter die Schulreform von 1900 anbelangt, so deutet Lehmann an, daß an der Schulregierung die Schuld nicht liege, wenn die weitere Ausgestaltung nicht die Fortschritte mache, die man wünschen könne; er sagt, die Regierung habe das Beste getan, was sie tun konnte, indem sie der Entwicklung freie Bahn gegeben und kräftige und mannigfaltige Initiative von den Leitern der Schule und aus dem Kreise der Lehrer erwarte. Er wirft schließlich einen Blick auf die Bewegungsfreiheit, indem er den Begriff der „Eigenart" der Schulen einer ruhigen, historisch nicht anfechtbaren Kritik unterwirft, der die weitere Entwicklung der Schulen, die doch der Schüler wegen da sind, voraussichtlich recht geben wird. Diese Erörterungen mögen die Leser an Ort und Stelle selbst nachlesen. Diejenigen, welche Bewegungsfreiheit wirklich zu genießen wünschen, werden ihre Freude daran haben.

Berlin. A. Matthias.

Cauer, P., Zur freieren Gestaltung des Unterrichts. Bedenken und Erwägungen. Leipzig 1906. Dietrichsche Verlagsbuchhandlung. 48 S. 8°. 1 M.

Als Ursache des Strebens nach Bewegungsfreiheit betrachtet Cauer den Wunsch, die Plötzlichkeit des Übergangs von der Schule zur Universität ohne Abschaffung der Reifeprüfung zu mildern, und entwickelt zunächst, aus welchen Ursachen dieser Mißstand hervorgegangen sei. Einerseits sei in den höheren Schulen der Unterricht elementarisiert, anderseits seien in allen Wissenschaften, die auf Universitäten gelehrt werden, neue Probleme, umfassendere Aufgaben, vertiefte Betrachtungsweisen, feinere und zusammengesetztere Methoden erwachsen; so seien Schule und Universität immer weiter voneinander abgerückt. Diese Darlegung halte ich für richtig und beherzigenswert, nur läßt Cauer einige meiner Meinung nach sehr bedeutende Ursachen der Elementarisierung des Unterrichts unerwähnt. Er schweigt davon, daß auch die Überbürdungsfurcht uns genötigt hat, im gesamten Unterricht die Aneignung so bequem wie möglich zu machen und die Anspannung der Schüler zu selbständiger geistiger Tätigkeit zu verringern; er berührt mit keinem Wort die massenhafte Anwendung gedruckter Übersetzungen bei der Vorbereitung zur Schriftstellerlektüre, obwohl dadurch den Schülern mit der Mühe der Präparation auch deren geistweckende und geiststählende Wirkung größtenteils entzogen wird; dadurch vor allem kommt es, daß die heutigen Primaner so häufig noch gar nicht gelernt haben, selbständig in den Sinn eines Schriftwerks einzudringen. Cauer scheint endlich zu übersehen, daß auch die allgemeinen Strömungen der heutigen Kultur die Elementarisierung des Unterrichts fördern. Wieder und wieder hören die Schüler außerhalb der Schule, daß die Kenntnis der alten Sprachen, ja daß die ganze Schulbildung, soweit sie nicht unmittelbar im Leben angewandt werden kann, keinen Wert habe.*) Dadurch wird ihnen die Lust am Lernen verkümmert oder geraubt, sie

*) Als unsere letzte Reifeprüfung geschlossen und die Schüler entlassen waren, fanden wir an der Tafel der Oberprima, von einem der Abgehenden geschrieben, die bezeichnenden Worte: Non vitae, sed scholae didicimus. Hic finis est curarum.

entziehen sich der Arbeit, so gut sie können, und haben beim Eintritt in die Prima namentlich in den alten Sprachen die Elemente noch nicht überwunden. Sie müssen sich nun trotz ihres reiferen Alters noch damit abquälen und kommen überhaupt nicht zu höher gehaltener Tätigkeit.

Aber weiter: ist denn die schroffe Scheidung der Schule von der Universität wirklich das einzige Übel, das zur Abwehr durch freiere Gestaltung des Unterrichts nötigt? Ist nicht der Hauptgrund der Bewegung vielmehr in einem tieferen und allgemeineren Mißstande zu suchen, vor dem Cauer die Augen verschließt?

Die bestehende Schulverfassung, sagt er selbst, strebt „ihrer Natur nach, den Unterricht zu mechanisieren", und läßt, indem sie sich auf einen bescheidenen Durchschnitt einrichtet, die Begabten unter den Zöglingen unbefriedigt. Dem Primaner wird Woche für Woche, Tag für Tag, Stunde für Stunde sein Pensum zugemessen; für ihn gilt es als zu schwierig, wenn er unter Leitung des Lehrers eine wissenschaftliche Untersuchung verfolgen soll. Auf diesem Zustande beruht jene, z. B. vom Berliner Stadtschulrat Dr. Michaelis erwähnte „Spannung zwischen den Ansprüchen der Schule und den Bestrebungen der Schüler"*). Cauer hat dafür nichts als Spott. Aber weshalb gibt es denn so viele Primaner, die nur einem Teile des Unterrichts, oft nur einem Fach das lebhafteste Interesse entgegenbringen, im übrigen aber nur notdürftig ihre Pflicht tun? Weshalb so manche, die für sich fleißig sind, für die Schule aber wenig und widerwillig arbeiten? Warum werden die „Musterschüler" immer seltener, die im Vertrauen, daß nur Gutes von ihnen gefordert wird, fleißig und willig alles tun, was die Schule verlangt? Weshalb kann man für das, was in der Schule immer wieder vergeblich gefordert wird, dadurch daß man es in freiwilligem Unterricht außer der Schule anbietet, plötzlich allgemeinen Eifer erzeugen?**) Sind nicht alles dieses Zeichen dafür, daß wirklich die Bestrebungen der Schüler vielfach in Widerspruch stehen mit den Anforderungen der Schule? Daß sie weit lieber und mehr arbeiten würden, wenn es ihnen freistände, die Gegenstände der Arbeit selbst zu wählen? Daß gerade das stete Muß, der nivellierende Zwang des Schulunterrichts der Grund ist, weshalb die Freudigkeit der Arbeit so sehr nachgelassen hat? Offenbar ist auch die Jugend unserer Gymnasien von einem tiefen, vielleicht dem tiefsten Zuge der deutschen Geistesentwicklung ergriffen: dem Streben nach Befreiung der Persönlichkeit. Darin liegt nach meiner Meinung der Grund für die Spannung zwischen Schule und Schülern, die Cauer so gern wegspotten möchte. Sie ist am schärfsten im alten Gymnasium, weil hier die Autorität der Überlieferung, die von der Zeit des Neuhumanismus an sich zäh behauptet, an der herrschenden Stellung des klassischen Altertums im Ganzen unserer höheren Allgemeinbildung festhält und in Spannung tritt zu den ebenfalls nach Herrschaft

*) Vgl. Michaelis, Welche Grenzen müssen bei einer freieren Gestaltung des Lehrplans usw. innegehalten werden? S. 22—24.

**) Ich habe z. B. in Ib ein Jahr lang darauf gedrungen, daß die Schüler die griechische Formenlehre, die sie nur sehr mangelhaft gelernt hatten, nachlernen sollten, und oft Anleitung dazu im Unterricht gegeben, alles fast ohne Erfolg. Sowie ich ihnen aber einen halbjährigen besonderen Kurs in griechischer Formenlehre zu freiwilliger Teilnahme anbot, meldeten sich dazu über drei Viertel der Klasse.

ringenden neuen Bildungsströmen, die von der nationalen Erhebung des 19. Jahrhunderts und dem Siegeszuge der Naturwissenschaft und Technik während derselben Zeit ausgehen. Alle Überlieferung bindet und hemmt die Persönlichkeit; das wird um so stärker gefühlt, je mächtiger das Neue ist, das dem überlieferten Alten sich entgegensetzt.

Ein Historiker wie Lamprecht betrachtet die gesamte deutsche Geschichte als Selbstentwicklung der Idee der freien Persönlichkeit, und auch Cauer kann sich ihrer Einwirkung nicht entziehen. Das zeigt sein Urteil über die Versuche, die jetzt in Strasburg (Westpreußen) gemacht werden, und denen der Gedanke zugrunde liegt, die Prima des Gymnasiums in eine mehr mathematisch-naturwissenschaftliche und eine mehr sprachlich-historische Abteilung zu zerlegen und den Schülern die Wahl zwischen diesen beiden Abteilungen frei zu lassen. Denen, sagt Cauer, die weder der einen noch der andern Abteilung sich anschließen möchten, und denen, die zwar mehr Mathematik lernen, aber doch von den alten Sprachen nichts opfern möchten, müsse in Strasburg der Direktor achselzuckend den Bescheid geben: „Ihr habt euch der amtlich eingeführten Wahlfreiheit zu unterwerfen." Cauer hat recht: Die Wahlfreiheit, die nur zwischen den beiden Hauptrichtungen des Unterrichts eine mäßige Verschiebung zuläßt und von allen Schülern ohne Ausnahme verlangt, in eine der beiden Abteilungen einzutreten, schlägt für viele in lästigen Zwang um, weil sie dem Prinzip der Pflege persönlicher Eigenart nicht genügt.

Dieses Prinzip also ist es, worauf es ankommt: wir müssen versuchen, die Spannung zwischen Schule und Schülern durch Pflege der persönlichen Neigung und Begabung zu mildern. Das ist das wahre Ziel des Strebens nach Bewegungsfreiheit.

Die Anregungen, die Cauer gibt, können zur Erreichung dieses Zieles beitragen, obwohl er selbst es nicht ins Auge gefaßt hat. Denn seine Hauptforderung ist, daß der Gymnasialunterricht wieder mehr wissenschaftlichen Charakter annehmen und dadurch innerlich freier werden soll. Die Ausführung, die er diesem Gedanken gibt, enthält viel Treffliches, leidet aber unter seiner allzu großen Liebe zum Bestehenden, ja bisweilen zum Gewesenen und glücklich Überwundenen. Er erkennt z. B. an, daß eine Würdigung des Grundgedankens der Entwicklungslehre das Hauptstück dessen sei, was Biologie für die Erziehung zu bieten vermöge, und gibt zu, daß sich gegenwärtig Geschichte nicht anders lehren lasse als unter Zuhilfenahme von Begriffen der Entwicklungslehre, daß namentlich aber die Sprache ein umfassendes Beispiel ihrer Anwendung biete. Aber die Forderung der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte, die Biologie in den Lehrplan des Gymnasiums aufzunehmen, lehnt er ab. Weshalb? Weil für ihn die „Eigenart des Gymnasiums" darin besteht, daß die beiden klassischen Sprachen genau denselben Raum und dieselbe Stellung einnehmen wie im Gymnasium von 1901. Und doch ist es eine Versündigung an dem Geist der heutigen Wissenschaft, auch eine sittliche und selbst religiöse*) Gefahr für die

*) Man denke nur an Häckels Welträtsel, deren verwirrende Wirkung gewiß nicht mir allein in der Prima deutlich entgegengetreten ist.

Jugend, wenn das Gymnasium seine Zöglinge zur Universität entläßt, ohne sie von Darwin und dem Darwinismus in einer ihrem Alter angemessenen Form unterrichtet zu haben. Wo aber könnte dies besser geschehen als im biologischen Unterricht? Und sollte darüber etwas von der „Eigenart des Gymnasiums" geopfert werden müssen: was steht denn höher: das geistige Wohl der Schüler oder die Eigentümlichkeit einer Schulart? Soll die Schule dem Besten der Schüler dienen, oder die Schüler dem Besten der Schule?

Ähnliche Halbheit zeigen Cauers Vorschläge zur Herstellung des wissenschaftlichen Charakters des fremdsprachlichen Unterrichts. Mit Recht kämpft er gegen die Einübung von grammatischen Regeln durch Herunterübersetzen deutscher Einzelsätze in Prima; er tadelt die Zähigkeit, mit der die Schulgrammatik an Begriffen und Anschauungen festhält, welche die Wissenschaft schon lange aufgegeben hat, und bezeichnet die Sprache als ein Hauptgebiet für die Anwendung der Entwicklungslehre. Will er nun also den Sprachunterricht im Sinne der modernen, durchaus entwicklungsgeschichtlichen Sprachwissenschaft bessern und vertiefen? Weit gefehlt! Er möchte die Philologie der alten Zeit, die wir glücklich aus der Schule entfernt haben, wieder hereinbringen. Er möchte die Schüler teilnehmen lassen an der Arbeit der Textkritik alter Schriftsteller und sogar höhere Kritik in gemeinsamer Besprechung mit den Schülern treiben. Aber zu Reformversuchen, die wirklich zur Befruchtung des Unterrichts mit lebendiger Wissenschaft führen können, findet er den Mut nicht.

„Die eigentliche Heimat sprachgeschichtlicher Betrachtung ist Homer," das erkennt er an, aber nun den griechischen Unterricht mit Homer anzufangen und das Attische aus dem älteren Ionischen, wie es im Homer vorliegt, zu entwickeln, scheint ihm ein gefährliches Unternehmen. Auf seine Bedenken will ich hier nicht eingehen, da in Hannover Versuche mit der Ahrensschen Methode im Gange sind, deren Ergebnisse hoffentlich auch Cauer veranlassen werden, seinen Widerspruch aufzugeben. Aber ein kurzes Wort über den Gedanken der Parallelgrammatik, den er ebenfalls zurückweist, möchte ich hinzufügen. Er bedeutet die Erweiterung der Idee der Homermethode auf das gesamte Gebiet des fremdsprachlichen Unterrichts. Denn natürlich kommt es dabei nicht in erster Linie auf so äußerliche Dinge an wie Zeitersparnis durch gleiche Terminologie und übereinstimmende Anordnung des Stoffes, sondern auf Vertiefung des Grammatikbetriebes. Allen indogermanischen Sprachen liegen in der Ursprache übereinstimmende, erst nach der Sprachtrennung verschieden weiter entwickelte grammatische Formen zugrunde. Diese ursprüngliche Einheit aller Schulsprachen*) muß die Parallelgrammatik benutzen und von ihr aus das Gleiche in den Schulsprachen feststellen, um dann die Unterschiede um so deutlicher und klarer herausstellen zu können. Dadurch würde der grammatische Unterricht erst den der lebendigen Wissenschaft wirklich entsprechenden Charakter erhalten, und es wäre auch weder zu fürchten, daß den Einzelsprachen Gewalt angetan, noch daß das wirklich Übereinstimmende in denselben zu wenig hervorgehoben würde. Bei der Ausarbeitung einer solchen

*) Das Hebräische rechne ich nicht zu denselben; es ist ein fremder Bestandteil im Organismus unserer höheren Schulen.

Parallelgrammatik ist das Griechische am wichtigsten; denn es steht unter den in Betracht kommenden Sprachen dem Indogermanischen am nächsten; eben deshalb ist auch Homer „die eigentliche Heimat sprachgeschichtlicher Betrachtung". Hat nun die Homermethode die Gewohnheit sprachgeschichtlicher Auffassung — die Cauer im einzelnen selbst nicht abweist — gefestigt und gezeigt, daß sie für die Schule nicht zu schwer ist, so können das Lateinische, das Deutsche und endlich — obwohl es für diese weniger Bedeutung hat — auch die neueren Sprachen in den Kreis der sprachgeschichtlichen Behandlung hineingezogen werden.

Doch dies ist ein Werk fernerer Zukunft, schon deshalb, weil es uns gegenwärtig an den rechten Männern dafür gebricht. Unsere Philologen, Neusprachler so gut wie Altsprachler, beschränken sich in weit überwiegender Mehrzahl in ihrem Studium auf das unmittelbar Notwendige, das engumgrenzte „Fach", und versäumen es, sich in unsere so glänzend entwickelte allgemeine und vergleichende Sprachwissenschaft einführen zu lassen. Die allgemeine Sprachwissenschaft muß daher meiner Meinung nach obligatorisches Prüfungsfach für alle Philologen werden. Dann wird der Boden bereitet sein für die Durchführung so bedeutender Gedanken, wie der der Parallelgrammatik ist: dann wird der Sprachunterricht wieder die ihm jetzt fehlende enge Fühlung mit der lebendigen Wissenschaft gewinnen.

Wenn so der grammatische Unterricht in der rechten Weise wissenschaftlich wird, wenn auch der übrige Unterricht den Charakter des allzu Elementaren, der ihm jetzt anhaftet, wieder abstreift, dann wird die Persönlichkeit des einzelnen mehr als bisher zu ihrem Rechte kommen. Denn mechanisch auswendiglernen kann auch der Dümmste, kommt es aber auf denkendes Erfassen an, so scheiden sich die Geister, und es zeigt sich, wo höhere Begabung schlummert. Ein Teil des auf dem Unterricht der Oberklassen jetzt lastenden Druckes wird dadurch aufgehoben werden, aber der ganze? Ich glaube es nicht; denn gar häufig scheiden sich die Interessen nach Unterrichtsfächern, da die Spezialneigung, die den Beruf bestimmen wird, in dem jungen Manne sich zu bilden beginnt. Paulsen hat recht, wenn er sagt*): eine gewisse Einseitigkeit ist das Natürliche, nicht Allseitigkeit, nicht das gleichschwebende Interesse der Herbartianer. Anderseits ist diese Einseitigkeit nicht von vornherein dem Kinde natürlich, vielmehr tritt zuerst das Allgemeinmenschliche dem Individuellen gegenüber in den Vordergrund, eine allgemeine Wißbegierde reizt den Knaben zu allerlei, bisweilen ziemlich schnell wechselnden Interessen. Zugleich herrscht noch Gedächtnis und Phantasie im jugendlichen Geiste vor, oft mit wunderbar starker Aufnahmefähigkeit, das Denken tritt noch zurück, das Verständnis ist wesentlich ein anschauliches. Dies ändert sich mit dem Eintritt der Entwicklung zur Pubertät, d. h. etwa mit dem Tertianeralter. Nun erwachen Kritik und logisches Denken mit immer steigender Kraft, und zugleich tritt die Individualität immer eigentümlicher hervor. Beim Abschluß der Pubertätsperiode, also etwa in der Prima, ist aus dem Kinde der angehende Jüngling geworden, der seine Eigenart fühlt und oft eifersüchtig geltend macht, der eignes Urteil, eignen Geschmack, eignen Willen haben möchte und in jugend-

*) Siehe Monatschrift 1907 S. 8, Herbertianer auf dieser Seite ist Druckfehler.

licher Hast oft fast ein fertiger Mann zu sein glaubt. Dieser Entwicklung muß sich der Gang des Unterrichts anpassen. Zuerst anschauliche Darbietung eines recht vielseitigen Stoffes, dann allmählich wachsende Inanspruchnahme des Denkens in möglichst allseitiger Ausbildung, endlich beginnende Konzentration des Geistes auf ein engeres Gebiet je nach der Eigenart des einzelnen. Soll dies Gebiet richtig gewählt werden, so setzt das einerseits voraus, daß dem Schüler alle möglichen Bildungselemente nahe gebracht und bis zu einem gewissen Grade der Aneignung gelehrt sind — denn was man nicht kennt, kann man weder lieben noch hassen —; anderseits aber macht es notwendig, im rechten Zeitpunkt jedem ein ihm besonderes Gebiet der Tätigkeit zu eröffnen und die übrigen Bildungsstoffe dagegen zurücktreten zu lassen. Es ist deshalb nicht möglich, wie Paulsen will (vgl. diese Monatschrift, 1907, S. 4 ff.), die verschiedenen zur Wahl zu stellenden Bildungsrichtungen auf verschiedene Schulen zu verteilen, weil dann dem einzelnen Schüler die übrigen Möglichkeiten nicht geboten werden können. Vielmehr müssen alle Hauptströme der nationalen Bildung in einer Anstalt gelehrt werden, und zwar bis zum Eintritt in die Prima bereits alle in solcher Ausdehnung, daß Neigung und Abneigung sich genügend haben entwickeln können. Daß dies am vollkommensten im alten Gymnasium stattfindet, liegt auf der Hand. Und wie es in diesem möglich ist, der persönlichen Neigung und Begabung der Schüler sich anzupassen und doch den Hauptgang des Unterrichts vor Störung und Verwirrung zu schützen, hat Ahrens im Programm des Lyceums I. von 1857 in prägnanter Kürze gezeigt. Sein Gedanke enthält meiner Überzeugung nach die richtige Lösung der Frage der Bewegungsfreiheit in den Oberklassen, wie ich eingehender in den Neuen Jahrbüchern 1906 (Septemberheft, S. 440 ff.) ausgeführt habe. Ahrens war noch unberührt von den modernen Kämpfen der Bildungsrichtungen und Schulgattungen, die so manchem von uns das Herz vergiften und das Denken verwirren, von denen auch Cauers Darlegungen wesentlich bestimmt werden. Ahrens setzt erst mehrere Mängel der bestehenden Organisation des Gymnasiums — die Zersplitterung der Tätigkeit der Zöglinge und das Sinken der Leistungen im Lateinischen — auseinander und fährt dann fort: „Das Fehlerhafte der gegenwärtigen Organisation, sowohl hinsichtlich des lateinischen Unterrichts wie im allgemeinen liegt, wenn ich nicht sehr irre, hauptsächlich da, wo es auch gerade in den Resultaten hervortritt, nämlich auf der obersten Stufe, der Prima, und besteht im wesentlichen darin, daß die freie Selbsttätigkeit zu wenig gefördert wird. Dies kann aber nur dann in erfolgreicher Weise geschehen, wenn der Individualität der Schüler, wie dies für die Maturitätsprüfungen durch die Instruktion von 1846 in umsichtigster Weise vorgeschrieben ist, auch in der Einrichtung des Unterrichts genügend Rechnung getragen wird, auf welche jene Bestimmungen der Instruktion bis jetzt fast ohne Rückwirkung geblieben sind. Fast ein jeder der für das Universitätsstudium geeigneten Schüler ist geeignet und geneigt, in irgend einem Fache sich über das niedere Gebiet des Normalstandpunkts zu erheben, nicht wenige in mehreren, einzelne vorzüglich begabte in allen. Es ist notwendig, ihnen die Gelegenheit zu dieser höheren Ausbildung zu geben, zumal da sie sonst aus Mangel an genügender Beschäftigung erschlaffen würden. Dadurch ist die Einrichtung von Selekta-Lektionen geboten, welche auch in der erwähnten Instruktion

empfohlen, aber kaum irgendwo zu dauernder Ausführung gekommen ist. Ich wünsche dieselbe auch in weiterem Umfange als dem in der Instruktion bezeichneten, welcher nur das Griechische und die Mathematik umfaßt, nämlich 1. in der Religion, 2. im Deutschen, 3. im Lateinischen, 4. im Griechischen, 5. in den neueren Sprachen, 6. in der Geschichte, endlich 7. in der Mathematik und Physik." Die Vorteile, die diese Ahrenssche Selekta zu bringen verheißt, sind sehr große. Je besser es gelingt, durch sie das persönliche Interesse der Schüler zu gewinnen — und das ist sicher nicht schwer, da ja jedes Unterrichtsfach eine Selektaabteilung erhalten kann —, desto mehr wird die Freudigkeit der Arbeit unter den Schülern wachsen und die Spannung zwischen den Anforderungen der Schule und den Bestrebungen ihrer Zöglinge nachlassen. Man wird ferner auch die Begabten ihren Kräften entsprechend fördern können und so einen unberechenbaren nationalen Gewinn erzielen; man wird endlich den Abstand der Schule von der Universität, von dem Cauers Überlegungen ausgehen, verringern können. Denn die Hauptneigung der Schüler bestimmt nachher in der Regel, welches Studium sie wählen; wenn sie also in ihren Lieblingsfächern über das Normalmaß hinaus gefördert werden, so wird die Vorbildung für ihr Spezialstudium eingehender und tiefer. Jedenfalls aber wird die freiere Lehrweise, die für solche Selektalektionen natürlich und notwendig ist, die Schüler gewöhnen sich selbst Ziele und Wege der Arbeit zu suchen, ohne daß ihnen doch die leitende Hand eines ältern Mannes ganz fehlte. So werden sie besser als bisher für die akademische Freiheit vorgebildet werden.

So glaube ich denn, daß die Gedanken von Ahrens es wert wären, in Versuchen erprobt zu werden, ja daß seine Vorschläge bedeutender und aussichtsvoller sind als alle bisherigen. Auch Cauers Hauptstreben, den Unterricht wieder wissenschaftlicher zu gestalten, würde gerade in einer Ahrensschen Selekta besonders gut erfüllt werden können, da ja der Lehrer in jeder Abteilung nur mit wenigen ausgewählten Schülern zu tun hätte und darum leichter höheren Zielen zustreben könnte als im Massenunterricht. Hoffentlich wird es an entsprechenden Versuchen nicht fehlen.

Hannover. F. Hornemann.

Natorp, P., Philosophische Propädeutik (Allgemeine Einleitung in die Philosophie und Anfangsgründe der Logik, Ethik und Psychologie) in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen. 2. Aufl. Marburg 1905. N. G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung. 68 S. 1,40 M.

Die in Klammer gesetzte Bemerkung auf dem Titel skizziert den Inhalt des nun schon in zweiter Auflage vorliegenden Heftes. Die allgemeine Einleitung in die Philosophie umfaßt acht Abschnitte, in denen das Wesen und die Aufgaben der Philosophie erörtert werden, jene allgemeinsten Begriffe, welche zu einer Beschäftigung mit der Philosophie erforderlich sind. Es wird der Grund gelegt für das Verständnis der nun folgenden Teile, welche im wesentlichen alles das enthalten, was man unter dem Namen der philosophischen Propädeutik zusammenfaßt. Die Anfangsgründe der Logik sind vorangestellt; hier bilden den ersten Abschnitt die „Hauptlehren über Begriff, Urteil, Schluß, Beweis", den zweiten die „Grundlinien der

Erfahrungstheorie". Abschnitt III „Die Ethik" gliedert sich in: a) Reine Ethik und b) Konkrete Ethik. Ein Anhang behandelt hier die „Aufgabe der Ästhetik und der Religionsphilosophie", den Schluß bildet: IV. „Anfangsgründe der Psychologie".

Die Leitsätze treten durchweg in ausführlicherer Begründung auf, unter sich stehen sie in einem engen Zusammenhange und bilden ein geschlossenes Ganzes. Die Grundlinien finden wir in § 8 (S. 10) gezogen, der die Überschrift trägt: „Die besonderen Aufgaben der Philosophie." Verfasser entwickelt darin die Bedeutung, die Reihenfolge und den inneren Zusammenhang der einzelnen zur philosophischen Propädeutik gehörenden Fächer. Die grundlegende Disziplin ist die Logik oder Erkenntniskritik; mit dieser steht die praktische Erkenntnis dessen, was sein soll, in enger Verbindung, die Ethik. Die dritte, von jenen verschiedene Weise objektiver Gestaltung „ist die künstlerisch schaffende Phantasie; ihre Gesetzmäßigkeit untersucht die philosophische Ästhetik." Diese drei zueinander gehörenden und zusammenhängenden Disziplinen kann man nach dem Verfasser zusammenfassend die menschliche Kultur nennen. Diesem allen steht die Religion gegenüber. Auch diese zieht die Philosophie in ihre Betrachtung; das ist die Aufgabe der Religionsphilosophie. Endlich wird die kritische Philosophie abgeschlossen in der Psychologie, die nicht die Voraussetzung der genannten philosophischen Disziplinen ist, sondern vielmehr sie zur Voraussetzung hat. — Mit dieser kurzen Skizze haben wir den Gang der Entwicklung des Verfassers gekennzeichnet und gesehen, wie sich das eine an das andere schließt und sich daraus ergibt. Eine diese Leitsätze zugrunde legende Vorlesung über philosophische Propädeutik wird in hohem Grade zweckentsprechend sein. Aber ein eingehenderes Studium des inhaltreichen Heftes wird auch dem Lehrer der philosophischen Propädeutik in Prima sehr gute Dienste leisten. Die klaren und übersichtlichen Erörterungen des Verfassers werden ihm ein sehr brauchbarer Wegweiser sein. So wünschen wir denn auch dieser zweiten Auflage des Büchleins eine weite Verbreitung.

Köslin. R. Jonas.

Die Kultur der Gegenwart, herausgegeben von Paul Hinneberg. Teil I, Abteilung IV, Lieferung 1: Die christliche Religion mit Einschluß der israelitisch-jüdischen Religion von J. Wellhausen, A. Jülicher, A. Harnack, N. Bonwetsch, K. Müller, Fr. X. von Funk, E. Troeltsch, J. Pohle, J. Mausbach, C. Krieg, W. Herrmann, R. Seeberg, W. Faber, H. J. Holtzmann. Berlin und Leipzig 1905. B. G. Teubner. VIII u. 458 S. 9,60 M.

Der christlichen Religion ist in dem groß angelegten Unternehmen, welches die Kultur der Gegenwart darstellen soll, Teil I, Abteilung IV, gewidmet, ein Band von 752 Seiten. Die erste Hälfte desselben behandelt die Geschichte der christlichen (und der israelitisch-jüdischen) Religion, die zweite die systematische christliche Theologie. Die erste zur Besprechung vorliegende Lieferung bringt zunächst einen Überblick (40 Seiten) über die Entwicklung der israelitisch-jüdischen Religion von Wellhausen. Dann schildert Jülicher die Religion Jesu und die Anfänge des Christentums bis zum Nicänum (S. 40—128), A. Harnack das Verhältnis von Staat und Kirche bis zur Gründung der Staatskirche (S. 129—160), Bonwetsch die Entwicklung des griechisch-orthodoxen Christentums und Kirchenwesens (S. 161—182).

K. Müller behandelt Christentum und Kirche Westeuropas im Mittelalter (S. 183—220), Franz Xaver v. Funk das katholische Christentum und die Kirche Westeuropas bis zur Neuzeit.

Die Aufsätze sind durchweg nicht allein mit voller Beherrschung des Stoffes — dafür bürgen schon die Namen der Verfasser — sondern auch mit musterhafter Klarheit geschrieben, wie sie gerade solche in erster Linie für gebildete Laien bestimmte Darstellungen erfordern. Nur einzeln gefährdet das Streben nach Knappheit der Darstellung die Verständlichkeit, so z. B., wenn es S. 51 heißt, der johanneische Ansatz — Jesu Tod vor dem Passaabend — sei „lediglich dogmatisch motiviert"; wer nicht schon Bescheid weiß, wird sich dabei kaum etwas denken können. Auch der Ausdruck Harnacks S. 153: Die Verleihung des römischen Bürgerrechts an alle Provinzialen habe natürlich nichts anderes bedeutet als die „Neutralisierung dieses Rechts", ist mißverständlich; die Verallgemeinerung des Wahlrechts z. B. bedeutet doch auch nicht eine bloße Neutralisierung dieses Rechtes. Kurze Literaturnachweise am Schluß der einzelnen Abhandlungen zeigen dem Streben nach weiterer Vertiefung die Wege. Daß die Verfasser sich voller wissenschaftlicher Unbefangenheit befleißigen, braucht kaum betont zu werden; besonders wohltuend tritt dies hervor in dem Aufsatz von Funk über „katholisches Christentum und Kirche Westeuropas in der Neuzeit", da hier die volle Ruhe des wissenschaftlich fundierten Urteils vielleicht am schwersten zu bewahren war. Wenn trotz aller Objektivität der Darstellung eine gewisse Einseitigkeit anhaftet, da die Verfasser im allgemeinen nur ihre eigene Auffassung zum Ausdruck bringen, so möchte ich darin eher einen Vorzug als einen Mangel sehen. Artikel, welche über den Stand einer Frage ausführlich orientieren, sind gut für das wissenschaftliche Fachpublikum und eventuell für große Nachschlagewerke, werden aber wegen der ihnen fast unvermeidlich anhängenden Trockenheit und des Mangels an plastischer Abrundung nur in den seltensten Fällen weitere Kreise des gebildeten — auch des in ernsterem Sinne gebildeten — Publikums zu fesseln vermögen.

Dagegen kann ich in anderer Hinsicht einen Zweifel nicht unterdrücken. Wird durch Aufsätze wie denjenigen von Wellhausen und auch den von Jülicher, soweit er sich auf dem Boden der Evangelien bewegt, der Leser in seinem Urteil über die hier behandelten religiösen Probleme resp. Probleme der Religionsgeschichte wirklich gefördert? Daß sie, soweit das auf so engem Raume überhaupt möglich ist, hervorragend geeignet sind, einen Einblick in die Auffassung der modernen Theologie zu gewähren, ist gewiß. Aber da eine eingehendere Begründung nicht gegeben wird und in dem zur Verfügung stehenden Rahmen auch gar nicht gegeben werden konnte, so ist der Leser, welcher nicht mit den Quellen ziemlich genau bekannt ist — und damit wird es besonders auf dem Gebiete des Alten Testaments auch bei sonst hochgebildeten Leuten oft sehr hapern — fast überall in der Lage, das, was der Verfasser sagt, einfach auf Treu und Glauben annehmen zu müssen.

Aber es soll an der schönen Gabe nicht herumgemäkelt werden. Das Eine steht nach dem von mir gewonnenen Eindruck fest, daß das Buch sehr geeignet ist, in weiteren Kreisen Respekt vor der theologischen Forschung unserer Tage zu erwecken und das Interesse für religiöse Fragen wohltätig zu beleben.

Münster i. W. Wilh. Koppelmann.

Deutsche Sagen, herausgegeben von den Brüdern Grimm. 4. Aufl., besorgt von Reinhold Steig. Nicolaische Buchhandlung. R. Stricker. Berlin 1905. XLIV u. 530 S. geh. 5,50 M., eleg. geb. 7 M.

Kinder- und Hausmärchen, gesammelt durch die Brüder Grimm. Original-Ausgabe, mit Herman Grimms Einleitung nach dem Handexemplare, und mit acht Bildern von Ludwig Grimm. 32. Auflage, bes. von Reinhold Steig. Stuttgart und Berlin 1906. J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger. XXXVIII u. 589 S. geb. 5 M.

Bücher sind nicht tote Dinge; sie enthalten eine Lebenskraft, die so tätig ist, wie die Seele, deren Kinder sie sind, und sie bewahren wie in einer Zauberschale die Wirkungskraft des Geistes, der sie erzeugte. Solche Bücher sind die von den Brüdern Grimm gesammelten deutschen Sagen und die Kinder- und Hausmärchen. Sie sind entstanden vor hundert Jahren, als die deutsche Volksseele gewaltig erregt war und unserem nationalen Geistesleben neue selbständige und bleibende Werte gab durch liebevolle Einkehr in die eigene Vergangenheit, als unter dem Drucke der napoleonischen Vergewaltigung dem nationalen Gedanken eine unerwartet starke und tiefgreifende Erneuerung widerfuhr. Wilhelm Grimm sagt es selber, daß er in Kassel an den Kinder- und Hausmärchen zuerst geschrieben, als russische Soldaten nebenan in dem Zimmer lärmten — und als „das Gefühl der Befreiung der Frühlingshauch war, der die Brust erweiterte und jede Sorge aufzehrte". Und derselben Zeit verdanken die deutschen Sagen ihre Entstehung. Zuerst erschienen sie 1816. Die Nicolaische Buchhandlung gab ihnen die Worte zum Geleite mit: „Wie das Kind seine ihm eigene Welt der Märchen hat, an die es glaubt und in deren Wunderkreis auch der Erwachsene mit Sehnsucht sich zurückdenkt, so hat das Volk seine eigentümliche Welt der Sagen, die ihm mit dem Zusammenleben in der Heimat gegeben ist und an der es mit inniger Liebe hängt. Diese ehrwürdigen und lieblichen Töne aus einem früheren echt volkstümlichen Leben reden wie freundliche Begleiter zu uns, wohin wir im deutschen Lande unsern Wanderstab setzen. In dieser Sammlung ist ihre vereinzelte Menge zusammengestellt. Gegen 400 Sagen von Zwergen, Riesen, Berggeistern, Kobolden, Nixen, Hexen, Elfen, Prinzen, vom Alp, vom Drachen, vom Werwolf, von versunkenen Schlössern usw., sie sind hier aufs anmutigste erzählt . . . . . Kein anderes Buch kann so frisch und lebendig die Angst und Warnung vor dem Bösen, wie die innigste Freude an dem Guten und Schönen wecken und nähren wie dieses; kein anderes kann zugleich so in das innerste Geheimnis des volkstümlichen Lebens und Webens einführen, und vielen mag dadurch das teure deutsche Land noch lieber werden." — Herman Grimm wies bei Herausgabe der dritten Auflage (1891) auf den freudigen Geist der Tage hin, in welchem das Buch erschien, zugleich aber auch auf die folgenden Jahre mit ihrer Verdächtigung des Gefühls, dem Deutschland seine Befreiung verdankte. „Unter dem Eindrucke," so schreibt er, „des in Frankreich erfochtenen Siege ward 1816 an eine beginnende Ära der geistigen und politischen Größe des Vaterlandes geglaubt, deren Erscheinung zu verhindern allerdings die ganze damalige Welt — man kann wohl so sagen — verbündet war. — Die Zeiten des nun folgenden nationalen .Niederganges wären unmöglich gewesen, hätten deutsches geschichtliches Dasein und

deutsches Gedankenleben damals schon zur Grundlage unserer Volkserziehung gemacht werden können." 1816 erschien die erste Auflage; 47 Jahre ließ die zweite (1865) auf sich warten; 26 Jahre die dritte; dann 14 Jahre die vierte; man sieht, die politische Erstarkung Deutschlands gibt auch alten guten Büchern ein kräftigeres Tempo ihres Wiedererstehens. — Die neueste, von Reinhold Steig besorgte Auflage der Sagen hat an Wert noch dadurch gewonnen, daß der verdienstvolle und sinnige Verwalter des Grimmschen Nachlasses immer bis zu dem Handexemplar Jacob und Wilhelm Grimms zurückgegangen ist und, wo ihm dieses nicht genügend schien, zur Herstellung der ursprünglichsten Fassung, sogar bis zu den Quellen, aus denen Stoff oder Text der Sagen einst geschöpft wurden. — Ebenso hat er bei den Märchen die siebente große Ausgabe mit den sechs vorausgehenden sorgfältig verglichen und so den besten Text herzustellen sich bemüht; eine besonders schmuckvolle Beigabe sind die acht Bilder von dem Bruder Jacobs und Wilhelms, Ludwig Emil Grimm, der die gemütvolle Heimlichkeit der Märchenwelt im Sinne seiner Brüder so innig aufgefaßt und mit vollen Händen den gesamten Hausrat unseres Märchens vor uns bildnerisch ausgebreitet hat. Wer die Märchen mit dem Bilderschmucke liest und vorher das märchensprechende Bildnis der Zwehrner Märchenfrau sich ansieht, dem werden Heines Verse in die Erinnerung kommen:

Wie klingen sie lieblich, wie klingen sie süß,
Die Märchen der alten Amme!
Wie pochte mein Herz, wenn die alte Frau
Von der Königstochter erzählte,
Die einsam auf der Heide saß
Und die goldenen Haare strählte.

Man darf überzeugt sein, daß der Wunsch Steigs, das Sagenbuch möge ein rechtes Lesebuch für das deutsche Volk diesseits und jenseits der Meere, namentlich für unsere gesamte deutsche Jugend werden, auch für die Kinder- und Hausmärchen in diesem neuen Gewande sich erfüllen wird. „Wenn unserer Gegenwart, in Rückerinnerung an die erschütternden und doch erhebenden Ereignisse vor hundert Jahren, die vaterländische Literatur jener Zeiten in neuem Glanze aufsteigt, so fällt unser erster Blick auf die Märchen der Brüder Grimm, und wir werden ihrer großen Lehre inne, daß deutsche Art in allem Wechsel der Zeiten fromm, stark und unbezwinglich ist" — so schreibt Steig im Vorwort zu den Kinder- und Hausmärchen. Man muß ihm beistimmen und hoffen, daß die deutsche Schule auf diesem Gebiete nie eine Abrüstung vornimmt.

Berlin. A. Matthias.

Briefe von und an Lessing. In fünf Bänden. Herausgegeben von Franz Muncker. Erster Band: Briefe von Lessing aus den Jahren 1743—1771. XVI u. 429 S. — Dritter Band: Briefe an Lessing aus den Jahren 1746—1770. VIII u. 431 S. Leipzig 1904. G. J. Göschen. Jeder Band 5 M., für Subskribenten auf alle fünf Bände 4,50 M.*)

*) Seit ich die obige Anzeige schrieb, ist auch der vierte Band erschienen, der die Briefe an Lessing vom 1. Januar 1771 bis 23. Dezember 1773 umfaßt.

Auch unter diesem Titel: **G. Ephr. Lessings sämtliche Schriften.** Herausgegeben von Karl Lachmann, dritte aufs neue durchgesehene und vermehrte Auflage von F. Muncker. Band 17 und 19. Leipzig, G. J. Göschen. Jeeer Band 4,50 M.

Dankbar wird jeder, der Munckers völlige Neubearbeitung von Lachmanns Lessing benutzt, die unvergleichliche Sorgfalt des Herausgebers in der Sammlung und kritischen Durcharbeitung des zum Teil weit versprengten und zersplitterten Materials bewundern. Seine Ausgabe zeichnet sich zunächst aus durch eine bisher unerreichte und kaum zu überbietende Vollständigkeit. Mit unermüdlichem, auch an das Kleinste die volle Kraft setzendem Fleiße ist Muncker auch den unbedeutendsten Dokumenten der literarischen Tätigkeit Lessings nachgegangen. Er ist z. B. nicht davor zurückgeschreckt, einige tausend engbedruckter Quartseiten in Adelungs Fortsetzung von Jöchers Gelehrtenlexikon Zeile für Zeile durchzulesen, um schließlich für Band 14 drei unbedeutende, kaum eine Seite füllende Beiträge Lessings zu ermitteln. Demgegenüber will es wenig verschlagen, wenn er einmal auch ein nicht von Lessing herrührendes Sinngedicht für ihn in Anspruch nahm. Der Text der gedruckten Schriften ist mit musterhafter philologischer Akribie behandelt; die Orthographie und Interpunktion ist genau wiedergegeben, alle Abweichungen der einzelnen Drucke sind verzeichnet, so daß man bequem die Entwicklung des Textes verfolgen kann. Bei dem Abdruck der Handschriften Lessings ist Muncker leider nicht gleichmäßig verfahren. Anfangs ließ er sich durch eine falsche Pietät bestimmen, die von Lessing gestrichenen Stellen zu unterdrücken; auch gibt die Einrichtung des Druckes nicht immer ein genügendes Bild von der Einrichtung und dem Zusammenhang der Handschriften. Darunter hat die Ausgabe des „Theatralischen Nachlasses“ in Band 3 zu leiden gehabt. Es ist mitunter, so bei dem wichtigen Entwurf des „Nathan“, nicht möglich, die Entwicklung des Planes mit voller Klarheit zu erkennen; hier leistet der Abdruck Boxbergers in der Hempelschen Ausgabe weit bessere Dienste. Erst von Band 14 an hat Muncker dieses falsche Prinzip aufgegeben und namentlich von den Entwürfen zum „Sophokles“ und zur Fortsetzung des „Laokoon“ auch typographisch ein anschauliches Bild dem Leser vermittelt.

Lachmann schwebte als Ideal einer Ausgabe vor, den Text genau in der Gestalt dem modernen Leser zu übermitteln, wie ihn nach dem Willen des Verfassers einst die Zeitgenossen gelesen hatten. Irgend einen Schritt weiter dem modernen Leser entgegenzukommen, hätte er für einen Abfall von diesem Ideal gehalten. Wir dürfen uns doch heute nicht mehr verhehlen, daß dieses Ideal ein abstraktes war, daß es in seiner wissenschaftlichen Selbstgenügsamkeit Leser voraussetzte, die es nicht gibt. Eine Ausgabe soll dem Leser dienen, und das wahre Ideal einer Ausgabe ist diejenige, welche ihm am besten dient! Man mag darüber streiten, ob es nötig sei, wie heute meist geschieht, den Leser in die Werke eines Schriftstellers einzuführen, bei Dichtungen ihre Stellung in der Literatur, bei Abhandlungen ihre Bedeutung für die Entwicklung der Wissenschaft anzugeben; darüber findet man ja in Literaturgeschichten, Biographien und Monographien Auskunft. Wohl aber ist es eine unerläßliche Forderung, daß eine wissenschaftliche Ausgabe uns nicht bloß einen reinen Text biete, sondern ihn auch lesbar und verständlich mache. Nur die Ausgabe kann und soll uns alle die versteckten Beziehungen und

Anspielungen einzelner Stellen, die für das damalige Publikum berechnet waren, erklären; nur sie kann und soll Zitate aus veralteten und heute nur mit Mühe in größeren Bibliotheken zu erreichenden Ausgaben durch Verweisungen auf neuere Ausgaben oder sonstige literarische Nachweisungen nutzbar machen usw. Muncker ist leider Lachmann darin gefolgt, daß er alle solche unentbehrlichen Erläuterungen ausschloß! Und doch ist, was für den ersten kritischen Herausgeber vielleicht billig war, heute nicht mehr recht: einerseits ist das Bedürfnis nach solchen Erklärungen mit der Zeit gewachsen, anderseits ist es nach der Arbeit von zwei Generationen viel leichter, dieses Bedürfnis zu erfüllen als für Lachmann, der — sagen wir es nur gerade heraus! — doch auch aus der Not eine Tugend machte. Hätte sich Muncker lieber die Weimarer Sophien-Ausgabe zum Muster genommen, als deren Seitenstück seine Ausgabe vom Verleger hingestellt wird! Da haben einzelne Herausgeber mit Recht die starren Fesseln des Lachmannschen Prinzips, in denen die früheren Bände noch völlig befangen waren, allmählich immer mehr gelockert.

Ich mußte diese Charakteristik der ganzen Ausgabe Munckers vorausschicken, weil durch die Gesamtanlage auch die Vorzüge und Mängel der Ausgabe der Briefe bedingt sind. Auch hier ist, im Gegensatz zu Redlichs sonst so vortrefflicher Ausgabe, der Abdruck bis in die kleinsten Einzelheiten diplomatisch genau; auch hier sind, wie in den späteren Bänden der „Schriften“ die Korrekturen der Schreiber angegeben. Fragen möchte man nur, ob es nötig war, die für den ersten Druck in den Handschriften vorgenommenen redaktionellen Änderungen zu verzeichnen. Auch hier ist ferner die größte Vollständigkeit, die überhaupt möglich war, erreicht. Nur die Briefe, die Lessing im Auftrage des Generals Tauentzien schrieb und nicht einmal mit seinem Namen unterzeichnete, sind mit Recht vorläufig ausgeschieden. Muncker will sie einem Nachtrag vorbehalten, in den wohl auch passend die Briefe an den Oberauditeur Wilcke hätten gestellt werden sollen. Ob sie überhaupt einen vollständigen Abdruck verdienen? Die von Markgraf gegebenen Proben machen eigentlich nicht nach mehr begierig. Mommsens Mahnung „dem Abdruck seelenloser Epistolarien gebührende Schranken zu setzen“ (Reden und Aufsätze S. 211) braucht doch wahrlich bei dem bloßen Namen Lessings nicht zu verstummen, denn hier ist Lessing eben nicht Lessing. Wohin kommen wir, wenn wir von einem großen Mann auch die rein amtliche Korrespondenz, besonders hier, wo er in subalterner Stellung sich befand, in extenso veröffentlichen wollen? Ein Verzeichnis mit knapp gefaßter Angabe der biographisch wichtigen Daten genügte meines Erachtens durchaus.

Die Erläuterungen beschränken sich im wesentlichen auf die Ergänzung und knappe Erklärung einzelner Namen. Über die Fülle der persönlichen Beziehungen, die in den Briefen gestreift werden, über literarische Anspielungen, abgerissene oder dunkle Zitate geht die Ausgabe schweigend hinweg. Auch die Anmerkungen der ersten Herausgeber, besonders Nicolais, hat Muncker, hier im Gegensatz zu achmann, mit wenigen Ausnahmen gestrichen. Es ist ja richtig: das selbstgefällige Behagen, mit dem Nicolai gern breitspurig dem Leser auseinandersetzt, was Er und Moses mit Lessing verhandelt haben, hat für uns heute etwas Komisches. Aber anderseits hängen diese Zusätze aufs engste mit dem Brief-

wechsel selbst zusammen: hier spricht nicht ein beliebiger Herausgeber, sondern der Freund, der Adressat selbst, und so gut wie Muncker Nicolais Antworten an Lessing abdruckt, mußte er uns auch diesen unmittelbaren Nachhall des einstigen Verkehrs beider vernehmen lassen. So ist, um ein anderes Bild zu gebrauchen, die Quelle, die hier fließt, zum Teil verschüttet. Was fängt man z. B. mit dem Brief Mendelssohns aus dem Mai 1763 an? Wer ist der „philos. αὐτοδίδακτος“ (S. 179, Z. 19)? Worauf geht das, was er über seine Logik (S. 180, Z. 10), über seine Predigt (Z. 12), über seinen Entwurf einer Denkmünze (Z. 19) sagt? „Sie wissen, was Waller dem König von England Karl II. geantwortet“, bemerkt er Z. 22. Ja, wie viele Leser wissen es denn heute? Alle Augenblicke ist man so gezwungen, auf Redlichs Ausgabe mit ihrem mustergültigen Kommentar zurückzugreifen.

Die Lessing-Ausgabe Munckers erinnert an ein neues Gebäude, das genau nach dem Grundrisse des alten, nur mit viel besseren Materialien und viel fester aufgeführt ist. Wir bewundern die Solidität des Baus, aber er erscheint uns doch auch etwas altmodisch, die Einrichtung etwas eng, dürftig und unwohnlich. Hätte doch Muncker wenigstens bei der letzten Abteilung ein neues Stockwerk mit weiteren Räumen und helleren Fenstern aufgesetzt!

Schulpforta. Gustav Kettner.

Kirchner, Martin, Die Tuberkulose und die Schule. Berlin 1906. Verlagsbuchhandlung von Richard Schoetz. 32 S. gr. 8° 0,80 M.

An der Hand der Statistik prüft Kirchner, inwieweit an dem unzweifelhaften Rückgange, den die Anzahl der Todesfälle an der Tuberkulose erfahren hat, auch das schulpflichtige Alter beteiligt ist. Durch einen Vergleich der Sterblichkeitsziffern der Jahre 1876 und 1903 stellt er fest, daß die Tuberkulosesterblichkeit für das Lebensalter bis ausgangs des 25. Jahres, beim weiblichen Geschlechte sogar bis ausgangs des 30. Lebensjahres seit 1876 nicht ab-, sondern sogar zugenommen hat, und daß hauptsächlich das schulpflichtige Alter, die Altersklassen von 5 bis 15 Jahren, von dieser Zunahme betroffen ist, eine Tatsache, auf die zuerst aufmerksam gemacht zu haben, das Verdienst Kirchners ist. Verfasser erörtert dann des weiteren die Frage, was bisher seitens der Schule zur Bekämpfung der Tuberkulose geschehen ist, und kommt zu dem Resultat, daß die getroffenen Maßregeln zur Einschränkung der Tuberkulose nicht ausreichend gewesen sind. Wenn Kirchner auch davon überzeugt ist, daß die Hauptquelle der Tuberkulose die Familie sei, so glaubt er doch anderseits betonen zu müssen, daß auch die Schule bei der Verbreitung der Tuberkulose eine Rolle spiele. Da nach den Motiven des Reichsseuchengesetzes — das preußische Seuchengesetz vom 28. August 1905 steht auf demselben Standpunkte — die Verhütung der Übertragung von Krankheiten in der Schule Sache der Schulaufsichtsbehörden ist, so ergibt sich für diese die Pflicht, alles zu tun, um Lehrer und Schüler während des Unterrichtes vor der Gefahr der Ansteckung mit Tuberkulose zu bewahren. Zu diesem Zwecke ist es nötig, jeden Fall von Tuberkulose so früh wie möglich zu erkennen, und durch geeignete Maßnahmen unschädlich zu machen. Diese beiden Gesichtspunkte erörtert Verfasser dann des näheren und empfiehlt, was das Lehrpersonal betrifft, alljährlich

wiederkehrende Untersuchung der Zöglinge der Lehrerbildungsanstalten auch während der Ausbildungszeit, nochmalige sorgfätige Untersuchung der Lehrer und Lehrerinnen vor der Anstellung, Schonung und pekuniäre Unterstützung derjenigen Personen, die an Tuberkulose erkrankt sind, um ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Krankheit zur Ausheilung zu bringen, und schließlich Pensionierung der im vorgeschrittenen Stadium der Lungentuberkulose Befindlichen unter Gewährung eines angemessenen Ruhegehaltes. Da jede in einem Schulhause wohnende Familie die Gesundheit der Lehrer und Schüler gefährdet, anderseits aber beim Auftreten von ansteckenden Krankheiten unter den Schulkindern selbst gefährdet ist, hält Kirchner es für das erstrebenswerte Ziel, Familienwohnungen grundsätzlich aus Schulhäusern zu verbannen. Wo dies nicht möglich ist, sollte wenigstens die Wohnung von den Schulräumen völlig abgegrenzt und besondere Eingänge und Treppen für beide angelegt werden. Die Tuberkulose unter den Schülern mit Erfolg zu bekämpfen, ist nach Verfassers Ansicht die Schulbehörde sehr wohl in der Lage, da sie fordern könne, daß jedes Schulkind auf Tuberkulose untersucht und diejenigen Kinder, die durch Ausscheidung von Tuberkelbazillen ihre Lehrer und Mitschüler gefährden, vom Schulbesuch ausgeschlosseu werden. Dieses Ziel zu erreichen, sei aber nur möglich durch Anstellung von Schulärzten, die sämtliche Schüler regelmäßig zu untersuchen haben, damit beim Auftreten von Krankheitserscheinungen sofort die nötigen Maßnahmen ergriffen werden könnten. Als weitere Maßregeln, um die Verbreitung der Tuberkulose durch die Schule zu verhüten, empfiehlt Verfasser gesundheitsgemäßen Bau der Schulhäuser, Anlage besonderer Kleiderräume, Anbringung von Spucknäpfen in etwa 1 m Höhe, regelmäßige Reinigung der Schulgebäude und Anstreichen der Fußböden mit staubbindenden Ölen, ferner Belehrung der Schüler der oberen Klassen über hygienische Fragen und ausgiebige Unterweisung der Lehrer in der Hygiene. Zum Schluß macht Verfasser noch aufmerksam auf die Waldschulen, deren erste die Stadt Charlottenburg im Grunewald errichtet hat, die Ferienkolonien, Lungenheilstätten für Kinder und Auskunfts- und Fürsorgestellen für Lungenkranke als wertvolle Hilfsmittel im Kampfe gegen die Tuberkulose.

Es ist nur zu wünschen, daß die sehr beherzigenswerten Vorschläge des Verfassers bei den maßgebenden Behörden die gebührende Beachtung finden.

Kassel. G. Zibell.

III. Vermischtes.

Aus dem Zahlenmaterial, welches den Ausführungen zur **Vorschulfrage** in der Sitzung des Abgeordnetenhauses am 11. April 1907 zugrunde lag, sind vielleicht folgende Zusammenstellungen von allgemeinerem Interesse:

I. Bei den höheren Lehranstalten in Preußen bestanden Vorschulen im Jahre

1874:	1882:	1892:	1900:	1906:
218 mit 19 799,	254 mit 21 967,	247 mit 20 033,	224 mit 22 757,	258 mit 29101

Schülern.

Am 1. Februar 1907 waren 264 Vorschulen vorhanden; davon unterstanden dem Königlichen Provinzialschulkollegium in

Königsberg:	19	bei	einer	Gesamtzahl	von	28	höheren	Lehranstalten,
Danzig:	15	„	„	„	„	32	„	„ ,
Berlin:	79*)	„	„	„	„	120	„	„ ,
Stettin:	12	„	„	„	„	30	„	„ ,
Posen:	6	„	„	„	„	24	„	„ ,
Breslau:	21	„	„	„	„	65	„	„ ,
Magdeburg:	11	„	„	„	„	55	„	„ ,
Schleswig:	21	„	„	„	„	28	„	„ ,
Hannover:	26	„	„	„	„	54	„	„ ,
Münster:	0	„	„	„	„	61	„	„ ,
Kassel:	18	„	„	„	„	48	„	„ ,
Koblenz:	36	„	„	„	„	121	„	„ .

*) 50 in Berlin und den Vororten, 29 in der übrigen Provinz.

II. Die Zusammensetzung der Sexten an den höheren Lehranstalten Preußens ergibt sich aus folgenden Übersichten:

Bei den	Schülerzahl der Sexten am 1. Februar 1907	Davon sind vorbereitet worden				
		in der zur Anstalt gehörenden Vorschule	in einer zu einer anderen Anstalt gehörenden Vorschule	in einer Volksschule	in einer anderen öffentlichen Schule	auf sonstige Weise
A. Anstalten landesherrlichen Patronates	167	73	41	15	22	16
B. vom Staate zu unterhaltenden Anstalten	9 920	2 238	662	4 711	1 834	475
C. vom Staate und von anderen gemeinschaftlich zu unterhaltenden Anstalten . . .	305	39	12	208	7	39
D. von anderen zu unterhaltend., vom Staate zu unterstützenden u. ausschließlich von anderen zu unterhaltenden Anstalten	24 233	7 627	1 799	11 740	2 382	685
	34 625	9 977	2 514	16 674	4 245	1 215
		12 491 = r. 36 v. H.		= r. 48 v. H.	= r. 12 v. H.	= r. 4 v. H.

Auf die einzelnen Provinzen verteilen sich diese Zahlen folgendermaßen:

In	Zahl der Sextaner am 1. Februar 1907	Davon sind vorbereitet worden				
		in der zur Anstalt gehörenden Vorschule	in einer zu einer anderen Anstalt gehörenden Vorschule	in einer Volksschule	in einer anderen öffentlichen Schule	auf sonstige Weise
Ostpreußen	1 426	734	97	285	180	130
Westpreußen	1 347	554	55	416	171	151
Brandenburg	7 119	3 319	672	2 220	678	230
Pommern	1 204	450	117	373	206	58
Posen	1 184	178	58	485	391	72
Schlesien	3 380	811	115	1 919	383	152
Sachsen	2 345	298	537	556	898	56
Schleswig-Holstein	1 601	858	84	455	142	62
Hannover	2 529	1 042	214	897	330	46
Westfalen	3 276	—	19	3 009	128	120
Hessen-Nassau . .	2 274	583	205	1 001	430	55
Rheinprovinz	6 940	1 150	341	5 058	308	83
	34 625	9 977	2 514	16 674	4 245	1 215

Die niedrigste Zahl früherer Vorschüler hat also Westfalen aufzuweisen mit nicht ganz 0,6 v. H. der Sextaner. Es folgen Posen mit 20 v. H., die Rheinprovinz mit 21 v. H., Schlesien und Sachsen mit je 27 v. H., Hessen-Nassau mit 35 v. H., Westpreußen mit 45 v. H., Pommern mit 47 v. H., Hannover mit 49 v. H., Brandenburg mit 56 v. H., Ostpreußen mit 58 v. H. und Schleswig-Holstein mit 59 v. H. Kp.

Spielnachmittage. Auf dem diesjährigen Kongresse des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele in Straßburg i. E. am 6. und 7. Juli soll gelegentlich der Festansprache des Abgeordneten von Schenckendorff zur 25jährigen Erinnerung an den von Goßlerschen Erlaß vom 27. Oktober 1882 eine neue Auflage des Buches „Spielnachmittage" herausgegeben werden, da der allgemein verbindliche Spielnachmittag als die Erfüllung des Ministerialerlasses erscheint. Es wäre nun außerordentlich erwünscht, wenn in dieser Festauflage alle deutschen Schulen, an denen der Spielnachmittag in irgend einer Form besteht, sei es obligatorisch oder nicht allgemein verbindlich, aufgeführt werden könnten. Der Zentralaußschuß bittet daher ergebenst, betreffende Nachrichten möglichst bald an seinen Geschäftsführer, Hofrat Professor H. Raydt, Leipzig, Löhrstr. 3/5, gelangen zu lassen.

Das Komitee der **Marburger Ferienkurse** macht bekannt:

Die diesjährigen Ferienkurse mit Vorlesungen und Übungen in deutscher, englischer und französischer Sprache finden voraussichtlich vom 8. bis 26. Juli und vom 5. bis 23. August statt und werden aus zwei Teilen von je dreiwöchiger Dauer bestehen. Alle auf die Kurse bezüglichen Anfragen sowie Anmeldnngen sind zu richten an das Sekretariat der Marburger Ferienkurse, Villa Cranston, Marburg a. d. Lahn. (Führer von Marburg gegen Einsendung von 30 Pf. in Marken.)

Das Komitee der **Greifswalder Ferienkurse** macht bekannt:

An der Universität Greifswald findet auch in diesem Jahre vom 15. Juli bis 3. August ein Ferienkursus (XIV. Jahrgang) statt. Die Fächer sind folgende: Phonetik (Prof. Heuckenkamp), Deutsche Sprache und Literatur (Prof. Heller, Prof. Stosch), Französisch (M. Plessis), Englisch (Mr. Campbell), Religion (Konsistorialrat Prof. Haussleiter), Philosophie (Prof. Rehmke), Geschichte (Prof. Seeck und Bernheim), Kunstgeschichte (Prof. Seeck), Geologie (Prof. Jaekel), Chemie (Privatdozent Dr. Strecker), Physik (Prof. Mie), Zoologie (Prof. Jaekel), Botanik (Prof. Schütt), Hygiene (Geheimrat Prof. Löffler). Den Vorlesungen zur Seite gehen zoologische, botanische, physikalische Übungen bzw. Exkursionen, psychologisches Seminar, französische, englische, deutsche Sprachübungen. Ausführliche Programme sind gratis unter der Adresse „Ferienkurse Greifswald" zu erhalten.

I. Abhandlungen.

Zur Weiterführung der Schulreform von 1901.

Herr Professor Paulsen hat im Januarheft dieses Jahrganges die Vorschläge der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte besprochen. Er hat dadurch, daß er sich dieser Aufgabe unterzogen, die Kommission zu aufrichtigem Danke verpflichtet; konnte sie sich doch keinen in Bildungsfragen erfahreneren Kritiker wünschen. Um so mehr ist es zu bedauern, daß dabei Mißverständnisse untergelaufen sind, durch die eben jene Vorschläge und damit die gesamten Bestrebungen der Kommission in ein falsches Licht gesetzt werden. Es sei daher mir als Mitglied der genannten Kommission gestattet, vor allem diese Mißverständnisse aus dem Wege zu räumen und dadurch vielleicht die Bahn für eine Verständigung frei zu machen.

Herr Professor Paulsen erhebt gegen die Kommission den Vorwurf, daß sie für eine Zukunftsreformschule mit lateinlosem sechsklassigem Unterbau eintrete. Hier liegt ein erstes Mißverständnis vor. Die Kommission hat allerdings in ihrem Stuttgarter Bericht auch die Frage erwogen, wie an einer nach diesem System eingerichteten Lehranstalt ihren Forderungen bezüglich des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts genügt werden könnte. Sie hat aber diesen Gegenstand durchaus nur hypothetisch behandelt und sich sogar dagegen verwahrt, daß sie sich damit zu jenem Plan selbst bekenne und von dessen Durchführbarkeit überzeugt sei. In dem genannten Bericht der Kommission heißt es ausdrücklich (S. 21):

„Eine Prüfung der Frage, ob überhaupt und bejahenden Falles zu welchem Zeitpunkt auf diese Durchführung zu rechnen ist, konnte selbstverständlich nicht Sache der Kommission sein, die sich lediglich an die Tatsache hält, daß die in Rede stehende Tendenz besteht, und die infolgedessen nicht umhin kann, auch zu dieser, von zahlreichen Anhängern der Schulreform mit Sicherheit erwarteten Zukunftsgestaltung Stellung zu nehmen."

Dementsprechend lautet auch die hierauf bezügliche These des Berichts (S. 34):

„Auch gegenüber der von zahlreichen Vertretern des Schulreformgedankens

geforderten Gestalt der Reformschule, die einen einheitlichen, die ersten sechs Schuljahre umfassenden lateinlosen Unterbau aufweisen würde, beharrt die Kommission auf dem in dem Meraner Bericht zum Ausdruck gebrachten grundsätzlichen Standpunkte" usw.

Es soll nicht in Abrede gestellt werden, daß einige Mitglieder der Kommission Anhänger des Reformschulgedankens sind, und daß auch die Ausführungen des betreffenden Berichterstatters eine gewisse Sympathie mit diesem Gedanken verraten. Um so mehr aber muß man der Kommission die Gerechtigkeit widerfahren lassen, daß sie sich in ihrer Gesamtheit nicht für berufen gehalten hat, jenen Plänen gegenüber eine sei es zustimmende, sei es ablehnende Haltung einzunehmen. Diese Zurückhaltung ist nicht etwa das Resultat politischer Vorsicht, sie hängt vielmehr aufs engste mit der Stellungnahme der Kommission zu der Schulreform von 1901 zusammen. Die Kommission hat sich vorbehaltlos auf den Boden der Schulreform von 1901 gestellt, sie hat nicht von fern daran gedacht, „an den Grundlagen dieser Reform zu rütteln". Sie hat es sich vielmehr in ihrem Meraner Bericht ausschließlich zur Aufgabe gemacht, „die Neugestaltung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts an den drei in Preußen bestehenden Arten von neunklassigen Vollanstalten in den Bereich ihrer Erörterungen zu ziehen". Sie hat in ihrem zweiten (Stuttgarter) Bericht auch die jetzt bestehenden Reformschulen, die Realschulen und die höheren Mädchenschulen in Betracht gezogen, und nur in diesem Zusammenhange nebenher auch die „Zukunftsreformschule" berücksichtigt. Auch hieraus dürfte ersichtlich sein, daß sich die Gedanken der Kommission nicht in der vermeinten Richtung bewegt haben, und daß zu dem „härtesten Widerspruch" von seiten der Vertreter des klassischen Unterrichts kein Anlaß vorliegt. Ich habe daher auch nicht nötig, auf die Polemik, die Herr Professor Paulsen gegen die Reformschule richtet, einzugehen.

Indem aber die Kommission den Gedanken der Gleichwertigkeit der Bildung, die von den drei höheren Schularten gewährt wird, im Prinzip anerkennt, ist sie eben hierdurch weit entfernt von dem „Vexierbild der Universalbildung" in dem Sinne, daß z. B. „der Abiturient des Gymnasiums in allen Sätteln gleich gerecht, für historische und für naturwissenschaftliche Studien gleichmäßig vorgebildet" sein sollte. Darin, daß Herr Professor Paulsen dies der Kommission nachsagt (S. 7), liegt ein zweites Mißverständnis. Demgegenüber muß darauf hingewiesen werden, daß die Kommission angesichts der drei bestehenden Schulgattungen das Prinzip der „spezifischen Allgemeinbildung" vertritt. Dieses wohl zuerst von Herrn Felix Klein in Göttingen so formulierte Prinzip will sagen: Jede höhere Lehranstalt soll einen Grundstock festen, für alle Anstalten gemeinsamen Wissens geben und gewisse geistige Grundfähigkeiten ausbilden; die erzeugte Bildung soll aber eine besondere Färbung erhalten dadurch, daß an jeder Art Anstalt ein Fach oder einige Fächer besonders eingehend und gründlich behandelt werden, so daß vorzugsweise an diesen die Fähigkeit selbständigen Denkens und Urteilens entwickelt und geübt wird. Von diesem Standpunkt aus wird also den Gymnasien ein gewisses Übergewicht altsprachlichen Unterrichts zugestanden. Inwiefern daneben auch die Forderung eines ausreichenden naturwissenschaftlichen Unterrichts berechtigt ist, wird weiter unten zu erörtern sein.

Zunächst aber muß ich noch einem dritten Mißverständnis entgegentreten. Herr Professor Paulsen kommt mehrfach darauf zurück, daß die „allgemeine Bildung" sich niemals auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht aufbauen werde (S. 11), und daß die Naturwissenschaft für die Bildung niemals an die erste Stelle einrücken werde (S. 12). Er rät den Mathematikern und Naturforschern, sie sollten sich hüten vor dem Fehler, den die Philologen gemacht haben; sie sollten davon abstehen darauf hinzuarbeiten, daß „die exakten Wissenschaften allen unseren höheren Schulen und ihren Schülern als das eigentliche Hauptstück menschlicher Bildung durch Befehl von oben aufgedrängt" werden möchten (S. 9). Von alledem aber hat sich die Kommission durchaus frei gehalten. Sie betont allerdings den Wert der exaktwissenschaftlichen Bildung aufs nachdrücklichste, aber sie hat sich gleich im Beginn ihrer Tätigkeit über die folgenden beiden Leitsätze geeinigt: 1. Die Kommission wünscht, daß auf den höheren Lehranstalten weder eine einseitig sprachlich-geschichtliche, noch eine einseitig mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung gegeben werde. 2. Die Kommission erkennt die Mathematik und die Naturwissenschaften als den Sprachen durchaus gleichwertige Bildungsmittel an. Hier so wenig wie in den weiteren Ausführungen ist etwas von der Überhebung zu spüren, deren sich (nach Paulsen) die Vertreter der alten Sprachen lange Zeit schuldig gemacht haben, zu der aber die Vertreter der exakten Wissenschaften in der Kommission keine Neigung haben. Nicht einmal für die Oberrealschulen fordert man ein Überwiegen der realistischen über die sprachlich-historischen Fächer, sondern man wünscht an diesen Anstalten nichts als ein Gleichgewicht zwischen beiden Arten von Bildungselementen hergestellt zu sehen. Was aber die Gymnasien anbetrifft, so darf aus den obigen Leitsätzen noch keineswegs gefolgert werden, es sei die Meinung der Kommission, daß an den Gymnasien ein ebensolches Gleichgewicht wie an den Oberrealschulen zwischen den sprachlich-historischen und den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern anzustreben sei. —

Ich gehe nun zu dem Hauptvorwurf über, den Herr Professor Paulsen der Unterrichtskommission macht: Die Kommission habe ihren Angriff auf den Lehrplan der höheren Lehranstalten, insbesondere auch auf den des klassischen Gymnasiums gerichtet; dies aber sei ein „falscher und ungangbarer Weg". Die Kommission hätte statt dessen darauf hinwirken sollen, daß eine Verminderung der klassischen Gymnasien durch allmähliche Umwandlung in Realanstalten sich vollzöge, mindestens aber, daß realistische Parallelkurse neben den klassischen eingerichtet würden; es würde damit der Bevölkerung Gelegenheit gegeben, sich selbst für den einen oder andern Kursus zu entscheiden (S. 6). Und wiederholt: man solle, wenn man Zutrauen zur Sache habe, die Entscheidung ruhig den Eltern und den Schülern selbst (!) in die Hand geben (S. 9).

Nun zweifelt die Kommission in der Tat durchaus nicht daran, daß sich diese Dinge auf dem von Prof. Paulsen bezeichneten Wege nach und nach so entwickeln könnten, wie er angibt. Aber er selbst zählt auch die Schwierigkeiten auf, die im Wege stehen. Wer an realistische Parallelklassen denkt, rechnet namentlich nicht mit den finanziellen Hindernissen, die besonders bei der sehr großen Zahl kleinerer Gymnasien überwunden werden müßten, und deren Gewicht

man, wie die Dinge einmal liegen, gar nicht hoch genug veranschlagen kann. Was aber die Hauptsache ist: Ist es wirklich zulässig, in höchsten Bildungsangelegenheiten auf die Entscheidung des Publikums oder gar der Schüler zu warten? Die Frage stellen, heißt, glaube ich, auch sie beantworten. Und ist es denn wirklich so gar verwerflich, in solchen Dingen an erster Stelle an die Weisheit der Regierung zu appellieren? Ist man nicht in Preußen von jeher so verfahren? Und wird es jemals in Preußen eine Regierung geben, die sich das schönste Recht der Regierung, das Recht der Organisation, wird aus der Hand nehmen lassen wollen? *)

Ich muß in diesem Zusammenhange auch namens der Kommission unser Bedauern darüber aussprechen, daß Herrr Professor Paulsen Worte gebraucht hat, die geeignet sind, das von ihm beanstandete Vorgehen der Kommission als nicht ganz ehrlich erscheinen zu lassen. **) Er hat brieflich bereits erklärt, daß es ihm nicht im Traum eingefallen sei, der Kommission einen solchen Vorwurf zu machen; wir wünschen aber, indem wir von dieser Erklärung mit seiner Zustimmung Kenntnis geben, auch den Schatten eines Verdachts zu zerstreuen, als ob wir nicht optima fide gehandelt hätten. Und auch so naiv ist die Kommission nicht gewesen, zu glauben, daß „durch einen Handstreich" eine Änderung der Lehrpläne von heut auf morgen zu erreichen wäre. Wir hätten sonst mindestens bestimmtere Vorschläge machen müssen, statt uns mit dem Hinweis auf den „argen Mißstand" zu begnügen. Wir wissen aber sehr gut, daß mit einem „Federstrich in Berlin" die Sache nicht zu machen ist, zumal es einstweilen an Lehrkräften für den biologischen Unterricht, selbst an den Realanstalten, noch fast völlig mangelt. Es könnte also auch im besten Fall die gewünschte Änderung sich nur nach und nach, wenn auch in absehbarer Zeit, vollziehen; und es wäre vorderhand nicht viel mehr zu erwarten, als daß an solchen Gymnasien, wo ein Lehrer für die Biologie zur Verfügung steht, die Weiterführung der Biologie (und Chemie) auf der Oberstufe in die Wege geleitet würde.

Welches aber sind die Gründe, die die Kommission bestimmt haben, gleichwohl auf eine prinzipielle Reform des klassischen Gymnasiums zu dringen? Zunächst der Umstand, daß die Umwandlung einer Reihe von Gymnasien in Realanstalten auch nur überaus langsam erfolgen würde; das Jahr 2000 (Paulsen S. 7) ist doch ein zu entfernter Termin, als daß man sich damit zufrieden geben könnte. Dazu kommt aber, daß selbst nach Umwandlung eines Teils der Gymnasien immer noch eine große Zahl übrig bliebe, deren Schüler der Wohltat eines ausreichenden naturwissenschaftlichen Unterrichts verlustig gingen. Das wäre vielleicht zu ertragen, wenn von vornherein eine Aussiebung der Schüler erfolgen könnte, derart, daß auf die Gymnasien nur solche Schüler kämen, die sich vorwiegend für literarisch-historische Studien eignen. Aber dies zu erwarten wäre eine Utopie. Denn an den Orten, an denen nur eine höhere Lehranstalt besteht — und deren Zahl ist nicht gering — würden doch alle Schüler ohne Ansehen ihrer spezifischen

*) Eine andere Sache ist es mit den neueren Bemühungen für eine gewisse Wahlfreiheit auf der obersten Stufe; ein solcher Versuch, der Individualität reiferer Schüler freieren Spielraum zu gewähren, ist selbst eine organisatorische Tat.

**) A. a. O. S. 9, Zeile 1 und 6 von unten.

Anlage oder auch ihres künftigen Berufs genötigt sein, eben diese Anstalt — vorderhand also in der Regel ein Gymnasium — zu besuchen. Und selbst wenn verschiedenartige Anstalten am selben Orte bestehen, wird es Vätern und Schülern oft nicht leicht sein, im frühen Alter der Söhne schon zu entscheiden, für welche Anstalt sie sich eignen — das sind alles bekannte Dinge. Man wird daher niemals in den Gymnasien nur mit solchen Schülern rechnen dürfen, deren künftiges Studium „wesentlich das geschichtliche Leben zum Gegenstande haben wird". Schon aus solchen praktischen Erwägungen erscheint es geboten, die Mannigfaltigkeit der Schülerindividualitäten, die auch in Zukunft jede höhere Schule aufweisen wird, nicht zu gewaltsam in die sprachlich-historische Bahn zu zwingen. Und endlich: wenn es auch gelänge, in den Gymnasien eine Auslese von Schülern der bezeichneten Art zu vereinigen, selbst dann würde die Forderung der Kommission noch eine Berechtigung haben.

Denn der Hauptbeweggrund, der die Kommission geleitet hat, ist der Begriff eines Bildungsideals, das von dem Paulsenschen wesentlich verschieden ist. Ich versuche es mit einigen Worten anzudeuten. Die beiden Bereiche, auf die alles menschliche Denken und Schaffen sich bezieht, sind „Kultur" und „Natur". Ohne Frage ist für den Menschen als „geschichtliches Lebewesen" die Einsicht in die geschichtlichen Zusammenhänge, in die er gestellt ist, von fundamentaler Bedeutung. Auf der anderen Seite aber hat sich in den letzten Jahrhunderten der Begriff der Naturgesetzlichkeit neben den der geschichtlichen Entwicklung gestellt. Von Kopernikus und Galilei führt über Newton zu Kant ein gewaltiger Aufstieg des menschlichen Denkens, der auf kulturhistorischem Gebiet den Perioden des Rationalismus und der Aufklärung das Gepräge gegeben hat. Und das abgelaufene Jahrhundert war zugleich ein Jahrhundert historischer Forschung und — ein naturwissenschaftliches Jahrhundert. Heute aber beeinflussen mehr als je naturwissenschaftliche Momente, auch von der biologischen Seite her, die gesamte Lebensstimmung und Lebensführung der Gebildeten wie der großen Massen. Das naturwissenschaftliche Denken selbst ist eine Lebensmacht geworden. Mit diesem Prozeß kann man sich nicht abfinden, indem man sich lediglich seinen geschichtlichen Verlauf vergegenwärtigt. Wer den Bildungsaufgaben der Zeit gewachsen sein will, der muß mit den Elementen dieses Denkens selbst vertraut geworden sein. Und wer dem Paulsenschen Bildungsziel, „menschliche Dinge teilnehmend zu verstehen", gerecht werden will, der muß auch dieser Seite menschlichen Geisteslebens den ihr gebührenden Raum im Unterricht zugestehen. Nur aus der rechten Einsicht in die Grundlagen der naturwissenschaftlichen Weltansicht erwächst die Fähigkeit, ihre Bedeutung für unsere Kultur ohne Geringschätzung, aber aber auch ohne Überschätzung, zutreffend zu ermessen. Wer sich diese Grundlagen zu eigen gemacht hat, wird auch über den Geltungsbereich der naturwissenschaftlichen Begriffe nicht im unklaren sein und z. B. die Spekulationen Häckels ohne weiteres als Erzeugnisse einer undisziplinierten Phantasie erkennen.

Denn noch ein Zweites, nicht minder Wichtiges kommt hier in Betracht. Die Naturwissenschaft besteht nicht in bloßem Sachwissen; was sie darbietet, ist nicht rohe Empirie. Es ist eine eigenartige und fundamentale Betätigung des Denkens, die hier geübt wird, und die am treffendsten Ernst Mach bezeichnet hat mit dem

glücklichen Ausdruck: Anpassung der Gedanken an die Tatsachen. Welche geistige Arbeit in diese kurze Formel einbegriffen ist, kann nur der ermessen, der selber so zu denken gelernt hat. Durch den Prozeß, der hier vollzogen wird, erweist sich die Naturwissenschaft als die eigentliche Wissenschaft der Erkenntnisgewinnung. Im besondern kommen in der Physik „an dem denkbar einfachsten Stoff die denkbar exaktesten Methoden" zur Anwendung. Im Hinblick hierauf ist neuerdings mehrfach von den „humanistischen Aufgaben des physikalischen Unterrichts" die Rede gewesen, wie denn auch bereits der Organisations-Entwurf von 1849 für die österreichischen Gymnasien den humanistischen Charakter des naturwissenschaftlichen Unterrichts hervorhebt.

Auf die beiden eben angedeuteten Beziehungen also, die kulturhistorische und die „humanistische", gründet sich das Verlangen der Kommission nach einem reichlicher bemessenen Unterricht in den Naturwissenschaften, namentlich auch in den Oberklassen des Gymnasiums. Sie erklärt es im Meraner Bericht (S. 7) für eine ihrer wichtigsten Aufgaben, dafür zu sorgen, daß der den Naturwissenschaften innewohnende Bildungswert auf den Oberklassen voll zur Geltung komme.

Herr Professor Paulsen erkennt ebenfalls die Bedeutung der Naturwissenschaft für die Gesamtbildung der Gegenwart an. Aber er will die verschiedenen Seiten dieser Bildung auf verschiedene Klassen der Gebildeten verteilen, gemäß einer heut sehr verbreiteten Auffassung der Schulreform von 1901 und der dort in Aussicht gestellten kräftigeren Betonung der Eigenart jeder Schulgattung. Wir dagegen halten daran fest, daß allen Gebildeten, soweit als irgend möglich, beide Seiten der Bildung übermittelt werden sollten. Unser Bildungsideal ist universell, wenn schon nicht in den oben bezeichneten, die Forderung einer Einheitsschule einschließenden Sinne, und auch nicht im enzyklopädischen Sinne, wohl aber in dem Sinne einer Ganzheit der Bildung, der keine der kulturschaffenden menschlichen Bestrebungen fremd geblieben ist. Wir fühlen uns dabei im Einklang mit dem deutschen Geist, der von jeher nach Universalität der Bildung gestrebt hat. Wir fühlen uns im Einklang mit dem Erziehungsideal Herders — die heranwachsende Jugend „mit der Wirklichkeit des natürlichen und geschichtlichen Leben in unmittelbare Berührung zu bringen" — und wir bewegen uns in den Bahnen Wilhelm von Humboldts, der eine allseitige Bildung anstrebte, wenngleich wir diese in anderer Weise, als es vor hundert Jahren versucht wurde, ausgestaltet zu sehen wünschen. Wir halten es auch gerade im Interesse der deutschen Kultur nicht für geraten, zu den mannigfachen Rissen, die ohnehin schon durch unsere Nation gehen, noch den zwischen historisch und naturwissenschaftlich Gebildeten hinzuzufügen; die Möglichkeiten der Verständigung werden durch solche scharfe Scheidung nur zu sehr vermindert.

Wir finden uns auch in Übereinstimmung mit zahlreichen ehemaligen Schülern des Gymnasiums, die es aufs lebhafteste bedauern, daß ihre naturwissenschaftliche Bildung, namentlich auch auf den Gebieten der Chemie und der Biologie, so unzulänglich geblieben ist. Denn diese Dinge kann man nicht aus Büchern lernen, auch nicht aus populären Vorträgen und noch so schönen Lichtbildervorführungen, sondern nur aus einem regelrechten Unterricht an der Hand von Experimenten und Demonstrationen. —

Gegen die Verwirklichung unserer Wünsche wendet sich nun Professor Paulsen mit dem Schlagwort des Utraquismus. Und dies Schlagwort hat es auch manchen Freunden des Gymnasiums angetan. Aber gerade die wiederholten Ansätze zu einer utraquistischen Verfassung des Gymnasiums, die seit hundert Jahren gemacht worden sind, beweisen die Lebenskraft des zugrunde liegenden Gedankens. Daß die Versuche gescheitert sind, rührt vor allem daher, daß man wohl eine allseitige Bildung erzielen, gleichzeitig aber den unverhältnismäßig hohen Anforderungen des altsprachlichen Unterrichts gerecht werden wollte. (Daneben hat auch der Mangel an naturwissenschaftlich ausgebildeten Lehrern eine verhängnisvolle Rolle gespielt.) In Österreich dagegen hat sich eine solche utraquistische Verfassung, allerdings unter angemessener Einengung des altsprachlichen Unterrichts, seit mehr als einem halben Jahrhundert bewährt und man denkt dort nicht an deren Abschaffung.*)

Wenn Herr Professor Paulsen mit einer gewissen Heftigkeit den Vorwurf des Utraquismus gegen uns erhebt, so stellt er sich eben damit auf den Standpunkt derer, die den jetzigen Umfang des altsprachlichen Unterrichts durchaus aufrecht erhalten wollen. Es wird erlaubt sein, gegen die Vertreter dieses Standpunktes keinen anderen als Friedrich Paulsen selbst, den Geschichtsschreiber des gelehrten Unterrichts, zu Hilfe zu rufen. Keiner hat bei den verschiedensten Gelegenheiten so scharf wie er ausgesprochen, daß alle unsere höheren Lehranstalten an einem Übermaß sprachlicher Bildung kranken. Keiner hat so deutlich, auf Grund tiefster historischer Einsicht, den Weg vorgezeichnet, auf dem sich die Entwicklung unseres Schulwesens wird bewegen müssen. Ja er hat das Bild eines Zukunftsgymnasiums entworfen, in dem das Deutsche die Stelle einnimmt, die jahrhundertelang der lateinische Unterricht eingenommen hat — ohne übrigens dafür die gesamte bisherige Stundenzahl des Lateinischen in Anspruch zu nehmen.**) Dürfen wir uns demnach nicht gerade auf Paulsen berufen, wenn wir auch unserseits Vorschläge machen, durch die an dem Dogma von der Unantastbarkeit des altsprachlichen Unterrichts gerüttelt wird?

Dazu kommt, daß Professor Paulsen selbst schon vor einer Reihe von Jahren und noch neuerdings wieder***) warm für die Einführung der Biologie auf der Oberstufe des Gymnasiums eingetreten ist. Er sagt u. a.: „Die Schule, die auf den biologischen Unterricht Verzicht tut, verzichtet auf den interessantesten und wichtigsten Teil naturwissenschaftlicher Erkenntnis, den Teil, an dem die Naturwissenschaften am unmittelbarsten mit den letzten und allgemeinsten Fragen menschlichen Erkennens sich berühren.“ Und in bezug auf den Unterricht am

*) Auch A. Höfler, zurzeit Ordinarius der Pädagogik an der deutschen Universität Prag, spricht sich, in ausdrücklichem Gegensatz zu Paulsen, zugunsten des Utraquismus aus in dem „Enzyklopädischen Handbuch der Erziehungskunde“ von J. Loos (Wien u. Leipzig 1906) Artikel „Gymnasium“. Den entscheidenden Grund dafür, daß das Gymnasium in Österreich nun schon 57 Jahre lang vor den Erschütterungen bewahrt geblieben ist, die es in andern Staaten hat durchmachen müssen, erblickt er in dem Umstande, daß bereits bei der Organisation von 1849 der Bildungswert der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer gebührende Berücksichtigung gefunden hat.

**) Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2. Aufl. II, S. 670 ff.

***) Natur und Schule, 1902, Heft 1 und 2, S. 20 ff.

Gymnasium: „Nach meinem unmaßgeblichen Dafürhalten wäre es möglich, in einem Jahreskursus in der Prima mit zwei wöchentlichen Stunden die Haupttatsachen der Biologie soweit zur Anschauung zu bringen und die Hauptprobleme so weit zu entwickeln, als es in Absicht auf die Fragen der Philosophie und Weltanschauung erforderlich wäre." Er fügt allerdings noch hinzu: „Ja, ich würde sagen: die wichtigsten Dinge lassen sich schon in einer Reihe von Vorträgen, die außerhalb des eigentlichen Schulkursus blieben, vielleicht in Nachmittags- oder Abendstunden, deren Besuch wahlfrei wäre, behandeln." Und hierin freilich können wir Professor Paulsen nicht folgen. Unserm Bildungsideal kann ein fakultativer Unterricht in der Biologie nicht genügen, und was Professor Paulsen über die Bedeutung der Biologie vorbringt, vermag uns nur in unserer Überzeugung zu bestärken.

Aber wir sind auch weit entfernt davon, für die Biologie und überhaupt für die Naturwissenschaften am Gymnasium dieselbe Stundenzahl zu verlangen wie an den Realanstalten; davor bewahrt uns schon das Prinzip der spezifischen Allgemeinbildung. Eine mäßige Vermehrung der Stundenzahl würde genügen, um dem von uns hervorgehobenen „Mißstand" abzuhelfen. Die Kommission hat aus naheliegenden Gründen davon absehen müssen, die Frage zu beantworten, woher die erforderliche Zeit genommen werden solle. Sie würde damit in der Tat ihre Kompetenz überschritten haben. Aber es sei mir bei dieser Gelegenheit gestattet, den Finger auf eine morsche Stelle im Bau des Gymnasiums zu legen, die zum Abbruch reif zu sein scheint. Das ist das lateinische Extemporale in den Oberklassen und das Skriptum in der Reifeprüfung. Ich spreche ein offenes Geheimnis aus, wenn ich sage, daß das lateinische Extemporale auf der Oberstufe des Gymnasiums, sofern es einen Maßstab für die Leistungen abgeben soll, ein Quell des Ärgernisses und ein Kreuz für Lehrer und Schüler geworden ist. Die Gründe dafür hier zu entwickeln steht mir nicht zu. Aber daß man es mindestens in Prima für entbehrlich hält, dafür kann ich mich auf altsprachliche Kollegen, und gerade auch auf die besten unter ihnen, berufen. Und erst kürzlich hat auf einer Versammlung, die die Unterrichtskommission in Darmstadt veranstaltet hat, ein altphilologischer Gymnasialdirektor freimütig erklärt, er sei aus einem Saulus ein Paulus geworden und wolle auch schon unter den jetzigen Verhältnissen auf eine Stunde Latein zugunsten besserer naturwissenschaftlicher Ausbildung verzichten. Eine eigentliche Entlastung, die den Naturwissenschaften zugute käme, kann jedoch erst eintreten, wenn das Skriptum in der Reifeprüfung fällt, denn dieses macht bisher noch die intensive Fortführung der Übersetzungen ins Lateinische erforderlich, obwohl der Abschluß der grammatikalischen Bildung lehrplanmäßig bereits in UII erfolgt. Fällt aber das Skriptum fort, so müßte es möglich sein, die Zahl der Lateinstunden in den oberen drei Klassen auf je fünf herabzusetzen — dieselbe Zahl, die an den österreichischen Gymnasien bereits vor langer Zeit unter den Auspizien von Bonitz dem Latein in den beiden obersten Klassen zugewiesen worden ist. Dabei kommt noch in Betracht, daß die österreichischen Gymnasien nur 8 Jahrgänge umfassen, und daß trotz der weit geringeren Gesamtstundenzahl (50 gegen 68) die Übersetzungen ins Lateinische doch bisher auch dort noch bis zur obersten Stufe fortgeführt werden.

Die „Freunde des humanistischen Gymnasiums“ aber weise ich darauf hin, daß durch meinen Vorschlag die „auf das Griechische begründete Eigenart“ des Gymnasiums unangetastet bleibt. Im übrigen sollten die wahren Freunde des Gymnasiums sich darüber klar sein, daß nur durch Anpassung an die Bildungsbestrebungen der Gegenwart eine Lehranstalt, die auf dem Fundament der alten Sprachen ruht, sich wird aufrecht erhalten lassen. Wer das Gymnasium auf dem Isolierschemel der allzu exklusiven altsprachlichen Eigenart festhalten will, gesellt sich, ohne es zu wollen, den Gegnern des Gymnasiums zu, die eben von dem starren Festhalten am Hergebrachten das allmähliche gänzliche Verschwinden des Gymnasiums erhoffen.

Noch auf eines sei aufmerksam gemacht, worin ich wiederum mit einem Lieblingsgedanken Friedrich Paulsens, wie auch anderer führender Persönlichkeiten, zusammentreffe. Es ist dies die Möglichkeit einer Neubelebung der philosophischen Propädeutik am Gymnasium, und zwar auf naturwissenschaftlicher Grundlage. Die philologischen Fächer, denen dieser Unterrichtsgegenstand einst anvertraut war, haben ihn nicht am Leben erhalten können. Wird aber den Naturwissenschaften am Gymnasium mehr Platz gewährt, so kann sich mit ihnen auch eine philosophische Belehrung verbinden, zu der der naturwissenschaftliche Unterricht auf der Oberstufe als zu seinem Abschluß, geradeswegs hindrängt. Und haben nicht Chr. Wolf und Kant, Herbart und Schopenhauer, Lotze, Dühring und viele andere ihre Philosophie an naturwissenschaftliche Fragestellungen angeknüpft? Auch an Vorarbeiten zu einer schulmäßigen Behandlung des Gegenstandes fehlt es nicht, und die Meraner Lehrpläne der Unterrichtskommission haben für Realanstalten einen solchen Kursus ausdrücklich in Vorschlag gebracht. Von wie hoher Bedeutung aber ein propädeutisch-philosophischer Unterricht gerade auch für Gymnasien sein müßte, bedarf keiner weiteren Erörterung. Auf der einen Seite, vom Sprachlich-historischen aus, eine Hinleitung zum Verständnis der höchsten Schöpfungen der Kunst, auf der andern, vom Mathematisch-naturwissenschaftlichen aus, eine Einführung in die Probleme des philosophischen Denkens — dies ist ein Bildungsziel, von dem ich glauben möchte, daß auch Professor Paulsen ihm auf die Dauer nicht gram sein kann.

In einer Rede „Kulturgeschichte und Naturwissenschaft“ hat einst du Bois-Reymond die Forderung aufgestellt: „Kegelschnitte, kein griechisches Skriptum!“ So fasse ich meine letzten Darlegungen in den Wunsch zusammen, es möge bei der nächsten Änderung des Gymnasial-Lehrplanes das Prinzip verwirklicht werden: Kein lateinisches Skriptum bei der Reifeprüfung, dafür mehr Naturwissenschaft auf der Oberstufe des Gymnasiums.

Berlin-Friedenau. Friedrich Poske.

Zur Rettung unserer niederdeutschen Sprache.

In dem Zentralblatt für Bibliothekwesen Jahrgang 1907, Heft 2, veröffentlicht der Direktor der Greifswalder Universitätsbibliothek Dr. Fritz Milkau einen Bericht über die kürzlich bei dieser Bibliothek begründete Abteilung für niederdeutsche Literatur, auf den ich an dieser Stelle zur Pflege — fast möchte ich sagen — zur Rettung unserer niederdeutschen Sprache hinzuweisen mich gedrungen fühle, nicht in letzter Linie als treuer Sohn meiner niedersächsischen Heimat und ihrer herrlichen Sprache.

Milkau berichtet, daß schon seit Jahren die preußische Unterrichtsverwaltung aufmerksam geworden sei auf die Gefahr, die der Erhaltung der niederdeutschen Literatur aus der ungenügenden Berücksichtigung seitens der öffentlichen Bibliotheken drohe und daß auch hier Exzellenz Althoff, bekanntlich ein Niederdeutscher von festem Schrot und Korn, der erste auf dem Platz gewesen sei, um Mittel zur Abwehr gegen diese Gefahr zu finden. Als im Frühjahr 1906 bekannt wurde, daß der pommersche Provinziallandtag beschlossen habe, der Universität Greifswald aus Anlaß ihres 450jährigen Bestehens eine Spende von 10000 Mark zu wissenschaftlichen Zwecken zu stiften, da wurde die weltbekannte Althoffsche Geldquellenwünschelrute in Bewegung gesetzt, um die Stiftung zugunsten einer niederdeutschen Sammlung bei der Universitätsbibliothek zu verwenden. Und es gelang. Die preußische Unterrichtsverwaltung gab dann weiter ihrem alten Interesse für den Zweck der Stiftung neuen kräftigen Ausdruck, indem sie zunächst für das laufende Jahr einen Zuschuß in der Höhe des jährlichen Stiftungsertrages zur Verfügung stellte, um bald darauf bei gebotener Gelegenheit einen weiteren gleich hohen Betrag herzugeben. Und noch erfreulicher fast als diese amtliche Förderung war die private Teilnahme, wie sie von den ersten Tagen an in Bücher- und Geldzuwendungen aus der Nähe und Ferne zum Ausdruck kam. Diese Teilnahme muß nun noch lebhafter und vielseitiger sich betätigen, und deshalb bringen wir die Sache auch hier zur Sprache. Das Programm: eine Sammlung der niederdeutschen Literatur, ist nicht klein; und es tut außerdem Eile not; sonst geht vieles von der so lange stiefmütterlich behandelten neueren Literatur ganz verloren und die ältere Literatur leidet gleichfalls großen Schaden, wenn nicht mit größter Kraft und Sorgfalt ans Rettungswerk gegangen wird. Ist es doch, wie Milkau erwähnt, trotz eifriger Bemühungen bisher nicht gelungen, einiger niederdeutscher Schriften habhaft zu werden, die im Laufe des letzten Jahrzehnts in Greifswald selbst und in Stralsund und Anklam, also sozusagen vor den Toren von Greifswald erschienen sind. Und was die ältere Literatur anbetrifft, so erwähnt, Milkau, daß er ein niederdeutsches Abcbüchlein von acht Blättern aus der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts, das man kürzlich in Lübeck beim Abbruch eines alten Hauses aus dem Gebälk hervorgezogen hatte, nur in die Hand bekommen hätte, um gleich nach dem Beginn der Unterhandlungen die Mitteilung zu erhalten, daß es für mehrere tausend Mark nach Amerika verkauft worden sei. In Nordamerika gibt es nämlich Hunderte von Vereinen zur Pflege des Plattdeutschen. Und bei uns? Doch es kommt nicht darauf an, mit beschämender Antwort hier zu klagen, sondern zu sagen, was geschehen kann, um hier zu helfen und zu

schützen. Am besten setzen wir deshalb in seinen wesentlichsten Punkten das Schreiben hierher, welches Fritz Milkau an 110 Plattdeutsche Vereine versandt hat. Es lautet also:

„Soweit es sich nun um die moderne Literatur, d. h. um die Literatur des letzten Jahrhunderts handelt, wird diese Aufgabe nicht sowohl durch die Kostenfrage erschwert als vielmehr dadurch, daß viele der hierher gehörigen Schriften entweder überhaupt nicht in den Buchhandel gekommen oder doch in ihrer Verbreitung auf einen sehr engen Kreis beschränkt geblieben sind. Die Folge davon ist, daß sie einerseits in den buchhändlerischen Literaturverzeichnissen, auf deren Benutzung die Wissenschaft angewiesen ist, zum Teil gar nicht aufgeführt sind und sich somit selbst der Feststellung entziehen, und daß anderseits nur unverhältnismäßig selten Exemplare auf dem antiquarischen Markt erscheinen und damit der Erwerbung zugänglich werden. Diese bedauerlichen Verhältnisse haben sich in den letzten Jahrzehnten etwas gebessert; immer noch aber werden hier und da literarische Erzeugnisse in niederdeutscher Sprache gedruckt, die von keinem zünftigen Buchhändler verlegt sind und von deren Existenz weiterstehende Kreise nur durch einen Zufall Kunde erhalten können. Dieses vornehmlich sind die Fälle, in denen der verehrliche Verein die unterzeichnete Verwaltung auf das wirksamste unterstützen könnte, indem er sie auf derartige Drucke aus seinem Bereich aufmerksam machte oder besser noch je ein Exemplar für die Sammlung zur Verfügung stellte, wobei es sich von selbst verstünde, daß solche Stücke, die hier bereits vorhanden sind, mit Dank wieder zurückgesandt würden. Mancherlei von diesen Dingen wird sich im Besitze des Vereins oder seiner Mitglieder finden, das in seiner Vereinzelung unbenutzt und nutzlos umherliegt, hier an der Zentralstelle aber, wo es ordnungsmäßig eingereiht wird, das Bild erst vollständig machen würde und wesentlich dazu beitragen könnte, dem Forscher für seine Untersuchungen die nötige Grundlage zu verschaffen. Dabei wäre nichts als unwichtig oder uninteressant zu übergehen: kein Programm, keine Einladung, kein Festlied oder Festbericht, da auch die geringsten Zeugnisse für die Geschichte der Sprache und ihrer Literatur dieselbe oder größere Bedeutung haben können, als die umfangreichsten Drucke.

Was alsdann die Sammlung der älteren Literatur angeht, so besteht hier die Schwierigkeit im wesentlichen in der Beschaffung der erforderlichen Mittel. Entsprechend der erstaunlichen Steigerung, die die Preise des antiquarischen Büchermarktes im Laufe der letzten Jahrzehnte erfahren haben, sind auch die Preise für ältere niederdeutsche Drucke derartig gestiegen, daß an eine auch noch so langsame Durchführung des Programms mit den verfügbaren Mitteln nicht zu denken ist. Vom Staate aber, an den so viele und so viel ungestümer Befriedigung heischende Bedürfnisse herantreten, werden fürs erste größere Mittel, als er für diese Sache bereits flüssig gemacht hat, nicht erwartet werden können. Es wird also für die weitere Entwicklung alles darauf ankommen, ob es ge-

lingt, Freunde zu finden, die das Niederdeutsche genug lieben, um für die Rettung und Erhaltung seiner Denkmäler auch etwas herzugeben. Auch hier nun könnte der verehrliche Verein überaus wertvolle Hilfe leisten, indem er die Kenntnis des Unternehmens nach Möglichkeit verbreitete und auch seinerseits, wenn er einmal über entbehrliche Mittel verfügt, sich der Niederdeutschen Abteilung bei der Greifswalder Universitätsbibliothek erinnerte, eingedenk des alten Satzes, daß viele Wenig ein Viel machen."

Wir halten es für die Pflicht aller unserer Leser, hier mitzuwirken und Mitarbeiter und zahlungsfähige Persönlichkeiten zu suchen und zu finden, die ihre Unterstützung dem Werke leihen, über dessen Bedeutung wir Fritz Milkau noch einmal das Wort geben:

„Es ist kein kleines Programm, eine Sammlung der niederdeutschen Literatur. Von den Ostseeprovinzen bis Holland die Küste entlang und südwärts tief ins Land hinein ist das Niederdeutsche noch heute die Muttersprache vieler Millionen, und vom Heliand bis zur Gegenwart ist es anderseits eine tüchtige Strecke Wegs. Und so hart der Gang der Kultur dieser Sprache mitgespielt hat, zu keiner Frist ist sie spurlos aus der Literatur verschwunden. Freilich, die Zeit, wo sie für den ganzen deutschen Norden die Sprache auch des öffentlichen Lebens war, wo sie von der Kanzel und vom Katheder ertönte und in Urkunden und Akten uneingeschränkt herrschte wie in der mündlichen Verhandlung, wo sie demgemäß in der Bibel wie im Gesangbuch, in der Fibel des Abcschützen wie in der Grammatik des Lateinschülers, im Gesetzbuch wie in der Unterhaltungsliteratur zu finden war, diese Zeit ist gründlich vorüber, so gründlich, daß es Mühe kostet sich zu vergegenwärtigen, wie es nicht viel mehr als drei Jahrhunderte sind, die uns von ihr trennen. Aber so oft seitdem bekümmerte Freunde und Verehrer dem Niederdeutschen, wenigstens soweit seine literarische Verwendung in Frage kommt, das Sterbeglöckchen geläutet haben: immer wieder hat es auch hier, wenngleich jetzt nur noch auf stark eingeschränktem Gebiet, seine tiefwurzelnde Lebenskraft von neuem erwiesen, und „frohverwundert" sind wir des Zeugen gewesen, wie der alte seit Jahrhunderten gegen die Vernichtung ankämpfende Stamm plötzlich wieder neue Schosse getrieben hat, so frisch und so lebenskräftig, wie sie ihm schöner zu keiner Zeit gelungen sind. Und um die ragenden Häupter Klaus Groth und Fritz Reuter hat sich ein heute kaum noch übersehbarer und immer dichter werdender Kreis geschlossen, ein fröhliches Gewimmel kleinerer und kleiner, aber wackerer Leute, die, jetzt bereits mit einer Art frohen Kraftgefühls, auch im Schrifttum ihr „behagliches Urdeutsch" — so sprach Goethe vom Niederdeutschen — zur Geltung kommen lassen."

Und Goethe hat weiterhin in dem Bewußtsein, daß die plattdeutsche Literatur reiner ist als die hochdeutsche, das Niederdeutsche „von allem, was undeutsch ist, abgesondert" genannt und den Quickborn unserer Mundarten als „das Element" bezeichnet, „in welchem die Seele ihren Atem schöpft". Die schönsten Spracheindrücke meiner Jugendzeit liegen doch da, wo mein Großvater seinen erzieheri-

schen Worten in plattdeutscher Wucht und Knappheit Nachdruck gab. Und wenn ich prüfe, wo denn eigentlich die Wurzeln meiner Vaterlandsliebe am tiefsten eingesetzt haben, dann ist es mir, als ob die plattdeutsch sprechenden Veteranen der englisch-deutschen Legion, die in ihren Rotröcken im fernen Spanien unter Wellington für ihren niedersächsischen Heimatboden und ihre Heimatsprache gekämpft hatten und die am Waterloofeste im Jahre 1865 vor unserem Schülerfestzuge in Hannover die Spitze bildeten, den besten und stärksten Teil geliefert und einen unvergeßlichen Eindruck von Heimatswerten in mir hinterlassen haben.

Ist es auch zu viel des Guten, wenn einer unserer neueren niederdeutschen Dichter seinen Helden ausrufen läßt: „Uns' Herrgott sülen (selbst) de sprekt keen ander Sprak" — hohe Wertschätzung und treue Pflege sind wir dieser Sprache schuldig und wir tun deshalb gut — ein jeder an seinem Teil — die Greifswalder Sammlung zu unterstützen, wie wir nur können.

Berlin. A. Matthias.

Die Zusammensetzung der Studentenschaft auf den preußischen Universitäten nach Vorbildung und Berufswahl.*)

Der Aufsatz des Gymnasialdirektors Huckert in den Blättern für höheres Schulwesen, Novemberheft 1906, hat Veranlassung gegeben, die in dieser Monatschrift periodisch veröffentlichten Zahlen der auf den preußischen Universitäten in den einzelnen Semestern eintretenden Füchse und ihre Verteilung nach Reifezeugnissen und Studium noch einmal nachzuprüfen. Dabei hat sich ergeben, daß das von den Universitäten gelieferte Urmaterial erhebliche Mängel und Fehler aufwies. Mit Rücksicht hierauf erscheint es notwendig, die Ergebnisse der Nachprüfung in folgendem mitzuteilen:

I. Hinsichtlich der Verteilung des studentischen Nachwuchses auf die drei verschiedenen Schulgattungen sind folgende Zahlen von Interesse:

Bei den Juristen**) betrug die Zahl der Füchse:

	1903/04	1904/05	1905/06	1906/07
	1095	1191	1108	1131
davon waren Gymnasiasten . . .	974	1013	929	940
oder in Prozenten	89 %	85 %	84 %	83 %
hingegen waren Realgymnasiasten	102	132	128	129
oder in Prozenten	9 %	11 %	11 %	11 %
und Oberrealschüler	19	46	51	62
oder in Prozenten	2 %	4 %	5 %	6 %

Diese Zahlen lassen eine fortschreitende Vermehrung des realistischen Elementes in dem Nachwuchse der Juristen erkennen.

*) Vgl. Jahrg. 5, S. 129. — Jahrg. 4, S. 481.

**) Die Zahl der Rechtskandidaten, welche in den Kalenderjahren 1902, 1903, 1904 1905 und 1906 die Studien abschlossen und sich der ersten juristischen Prüfung (zum

Bei den Medizinern zählte man Füchse in den Jahren

	1903/04	1904/05	1905/06	1906/07
	329	328	377	493
davon waren Gymnasiasten . . .	296	291	335	427
oder in Prozenten	90%	89%	89%	87%
hingegen waren Realgymnasiasten	33	37	42	66
oder in Prozenten	10%	11%	11%	13%

Auch hier ist also eine fortschreitende Vermehrung des realistisch vorgebildeten Anteils bemerkbar.

Bei den Studierenden der klassischen Philologie und des Deutschen sind die entsprechenden Zahlen folgende:

	1903/04	1904/05	1905/06	1906/07
	380	533	574	516
Davon waren Gymnasiasten . . .	358	501	534	480
oder in Prozenten	94%	94%	93%	93%
hingegen waren Realgymnasiasten	17	21	21	24
oder in Prozenten	5%	4%	4%	5%
und Oberrealschüler	5	11	19	12
oder in Prozenten	1%	2%	3%	2%

Die realistisch vorgebildeten Studierenden machen, wie leicht erklärlich, nur einen kleinen Teil aus und die immerhin zu beobachtende Zunahme dieses Anteils ist eine ganz geringe.

Von den Studierenden der neueren Philologie waren Füchse in den Jahren:

	1903/04	1904/05	1905/06	1906/07
	243	259	249	254
davon waren Gymnasiasten . . .	128	100	106	94
oder in Prozenten	53%	39%	42%	37%
hingegen waren Realgymnasiasten	77	92	94	80
oder in Prozenten	32%	35%	38%	31½%
und Oberrealschüler	38	67	49	80
oder in Prozenten	15%	26%	20%	31½%

Die Zahl der Gymnasiasten nimmt ab; auffällig ist die starke Zunahme der auf den Oberrealschulen, also in der Hauptsache ohne Latein vorgebildeten Füchse.

---

ersten Male) unterzogen haben, betrug 1475, 1607, 1607, 1630, 1902. Unter diesen befanden sich im Jahre 1904 4 Realgymnasiasten und ein Oberrealschüler, im Jahre 1905 66 Realgymnasiasten und 8 Oberrealschüler, im Jahre 1906 124 Realgymnasiasten und 17 Oberrealschüler.

II. Die Verschiebung des studentischen Nachwuchses für die verschiedenen Berufe.

1. Die evangelischen Theologen.

Die Zahl der Füchse betrug in den Jahren:

1903/04	1904/05	1905/06	1906/07
232	239	236	242

oder in Prozenten der gesamten Füchse:

1903/04	1904/05	1905/06	1906/07
7%	7%	7%	7%

Die Zahlen sind ziemlich konstant.

2. Die katholischen Theologen.

Die Zahl der Füchse betrug in den Jahren:

1903/04	1904/05	1905/06	1906/07
236	272	268	264

oder in Prozenten der gesamten Füchse:

1903/04	1904/05	1905/06	1906/07
7%	8%	7%	7%

Auch hier sind keine wesentlichen Verschiebungen.

3. Die Juristen.

Die Zahl der Füchse betrug in den Jahren:

1903/04	1904/05	1905/06	1906/07
1095	1191	1108	1131

oder in Prozenten der gesamten Studierenden:

1903/04	1904/05	1905/06	1906/07
34%	35%	32%	31%

Die Beteiligung der Juristen an dem studentischen Nachwuchs geht zurück.

4. Die Mediziner.

Die Zahl der Füchse betrug in den Jahren:

1903/04	1904/05	1905/06	1906/07
329	328	377	493

oder in Prozenten der gesamten Füchse:

1903/04	1904/05	1905/06	1906/07
10%	9%	11%	13%

Die günstigere Beurteilung der Aussichten für die Ärzte ist aus diesen Ziffern deutlich zu erkennen.

5. Die Angehörigen der Philosophischen Fakultät.

Die Zahl der Füchse betrug in den Jahren:

1903/04	1904/05	1905/06	1906/07
1331	1425	1527	1565

oder in Prozenten der gesamten Füchse:

1903/04	1904/05	1905/06	1906/07
41%	41%	43%	42%

Die Zahlen, mit welchen die Philosophische Fakultät an dem studentischen Nachwuchs der letzten 4 Jahre beteiligt ist, erscheinen hoch und die relative Abnahme im letzten Jahre ist nicht erheblich. Für die einzelnen Fächer, die hier besonders in Betracht kommen, sind die Zahlen folgende:

a) Klassische Philologie und Deutsch.

Die Zahl der Füchse betrug in den Jahren:

1903/04	1904/05	1905/06	1906/07
380	533	574	525

oder in Prozenten der gesamten Füchse:

12%	15%	16%	14%

b) Neuere Philologie.

Die Zahl der Füchse betrug in den Jahren:

1903/04	1904/05	1905/06	1906/07
243	259	249	254

oder in Prozenten der gesamten Füchse:

8%	7%	7%	7%

c) Mathematik und Naturwissenschaften.

Die Zahl der Füchse betrug in den Jahren:

1903/04	1904/05	1905/06	1906/07
460	407	413	477

oder in Prozenten der gesamten Füchse:

14%	12%	12%	13%

Von Interesse ist, daß die starke Zunahme in dem Studium der klassischen Philologie und des Deutschen im letzten Jahre aufgehört und sowohl absolut wie relativ eine Abnahme eingetreten ist.

Berlin. A. Tilmann.

II. Programmabhandlungen. 1906.

Zur Erdkunde.

1. **Schmidt, C.,** Übereinstimmung der Völker in Anschauungen und Gebräuchen. Breslau, Städtisches Realgymnasium am Zwinger. 29 S. Prog.-No. 265.

2. **Neumann, Friedrich,** Kugelkreise auf Mercators Seekarte, in elementarer Darstellung. (Mit 2 Tafeln.) Halberstadt, Königliches Domgymnasium. 15 S. Prog.-No. 291.

3. **Most, Karl,** Die wirtschaftliche Entwicklung Deutsch-Ostafrikas 1885—1905. Roßleben, Klosterschule. 28 S. Prog.-No. 305.

4. **Ganske, Franz,** Osterferientage auf dem Athos. (Mit 15 Bildern.) Deutsch-Eylau, Gymnasium. 35 S. Prog.-No. 32.

5. **Hertzberg, Heinrich,** Reiseerinnerungen aus Westpreußen. Halle, Städtische Ober-Realschule. 31 S. Prog.-No. 327.

6. **Dütschke, Gottfried,** Beiträge zur Heimatkunde des Kreises Schwelm. Schwelm, Progymnasium. 10 S. Prog.-No. 442.

7. **Becker, Wilhelm,** Glaziale Erscheinungen im Odenwalde. (Mit 1 Karte.) Offenbach a. M., Großherzogliches Gymnasium. 21 S. Prog.-No. 797.

8. **Schild, Friedrich,** Zwischen Warthe und Obra. (Mit 9 Kärtchen.) Meseritz, Gymnasium. 30 S. Prog.-No. 202b.

9. **Sorhagen, Gustav,** Die Landschaft des Oderbruchs. (Mit 1 Karte.) Eberswalde, Wilhelms-Gymnasium. 14 S. Prog.-No. 80.

10. **Bödige, Nikolaus,** Hüggel und Silberberg. (Mit 2 Tafeln.) Osnabrück, Gymnasium Carolinum. 50 S. Prog.-No. 387.

11. **Henkelmann, K.,** Das Odenwälder Bauernhaus. (Mit 8 Abbildungen und 8 Grundrissen.) Bensheim, Großherzogliches Gymnasium. 31 S. Prog.-No. 788.

Die erdkundlichen Beilagen der Jahresberichte unserer höheren Schulen bieten wieder reichhaltigen wissenschaftlichen Stoff, vor allem auf dem Gebiete der Landes- und Heimatkunde.

Der inzwischen verstorbene Professor Schmidt verfolgt übereinstimmende religiöse und kirchliche Vorstellungen und Volksbräuche durch die verschiedenen

Zeiten und über die ganze Erde mit besonderer Berücksichtigung der biblischen Länder und findet, daß „alles Gute und alles Böse wohnt und wirkt bei den Menschen vom Nord- bis zum Südpol".

Neumann entwickelt an der Hand von fünf Figuren einige schwierige Kapitel aus der mathematischen Geographie: die Loxodrome von Berlin, die stereographische Projektion und die Entstehung der Mercatorschen Seekarte.

Eine gerade für unsere Zeit wichtige, auf sehr gründlichen Studien beruhende Abhandlung legt Most vor. Er gibt eine sehr übersichtliche und eingehende Schilderung der Pflanzen, der Tiere und der Industrie von Deutsch-Ostafrika, legt das Verkehrswesen, die Aus- und Einfuhr dar, alles mit den nötigen zahlenmäßigen Nachweisen, und wägt ehrlich Wert oder Unwert der einzelnen Posten ab. Zum Vergleich zieht er fremdländische Kolonien heran und findet das Ergebnis, daß erst etwas in unsere Besitzung hineingesteckt werden muß, wenn man große Erfolge sehen will.

Ganske liefert nicht nur eine recht anziehende Beschreibung seiner Fahrt zum „Heiligen Berge" sowie seiner Erlebnisse und Beobachtungen in den dortigen Klöstern; er will auch, da er selbst $4^1/_2$ Jahre in Konstantinopel tätig war, jüngere Kollegen zur Tätigkeit an unseren Auslandschulen anregen, was ihm hoffentlich reichlich gelingt.

Einen idealen Zweck verbindet auch Hertzberg mit seinen auf Grund eines eingehenden Studiums der geschichtlichen und Tagesliteratur verfaßten „Reiseerinnerungen". Nicht die Beschreibung der Landschaft, auch nicht die Darstellung der deutschen Kulturarbeit ist ihm die Hauptsache; sein warmes deutsches Herz ist wegen der jetzigen Zustände ernstlich besorgt, deshalb leitet er aus seinen geschichtlich-geographischen Forschungen bestimmte Forderungen für die Zukunft her.

Vor uns liegt nun eine Reihe recht verdienstvoller heimatkundlicher Untersuchungen. Dütschke bringt Beiträge zur Geschichte des Kreises Schwelm unter den Hohenzollern, wobei er den Bergbau, die Industrie und die Geisteskultur besonders berücksichtigt.

Bei Becker finden wir eine sorgfältige Aufzählung und Beschreibung aller im Odenwald vorkommenden Erscheinungen, die bisher auf Vergletscherung gedeutet wurden; wegen des Fehlens aller geschliffenen und geschrammten Geschiebe werden viele Schuttmassen, darunter auch die eigenartigen Dämme in der Nähe der Rodensteinburg, von ihm nicht als Moränenreste, sondern als pseudoglazial bezeichnet.

Ein wanderfroher, für die kleinen Schönheiten des Landschaftsbildes empfänglicher Forscher führt uns Schild durch die vom Urstromtal durchzogene West-Posener Seenplatte; er hat die Seen ausgelotet und hübsche Isobathenkärtchen in 1 : 25 000 angefertigt, gibt eine genaue geologische Beschreibung auf Grund eigener Untersuchungen und schildert in ansprechender Weise die Landschaft sowie die Entstehung des Landschaftsbildes.

Zum 150jährigen Bestehen des von Friedrich Wilhelm I. und Friedrich II. „ohne Soldaten eroberten Fürstentums" erzählt Sorhagen, wie der Oderbruch entwässert und besiedelt worden ist, wobei er aus alten Urkunden manche interessante Einzelheit schöpft.

Bödige berichtet zunächst über das an Seltenheiten reiche Pflanzenkleid des Hüggelgebietes, verfolgt den Erz- und Kohlenbergbau des Silberbergs durch die Geschichte rückwärts bis in das Gebiet der Sage hinein und widmet schließlich den geologischen Verhältnissen eine eingehende Studie.

Die Schrift von Henkelmann bietet viel mehr, als der Titel sagt; mit inniger Freude an seiner schönen Heimat schildert der Verfasser ihre Besiedelung, durchforscht die Ortsnamen, gibt eine Geschichte des Odenwälder Bauernhauses von den alten Hausurnen an bis auf unsere Zeit und behandelt zum Schluß einige Beispiele von prächtigen alten Häusern des fränkischen und des alamannischen Typus genauer, nicht ohne seine Darlegungen durch herrliche Abbildungen solcher ehrwürdiger Bauten zu schmücken.

Essen, Ruhr. Victor Steinecke.

Mathematik und Naturwissenschaften.

A. Geschichtliches.

Eine Erscheinung, auf die der Berichterstatter mit besonderer Freude hinweist, ist die erhebliche Zunahme solcher Arbeiten, die sich mit der Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen, einem bisher brach liegenden Felde der Forschung, beschäftigen. Von derartigen Beiträgen verdienen an erster Stelle die Bilder aus dem naturwissenschaftlichen, besonders dem biologischen Unterricht an Königsberger Gelehrtenschulen genannt zu werden, welche **B. Landsberg** (Wilhelms-Gymnasium zu Königsberg, Prog.-No. 7) darbietet, derselbe, der auch im „Handbuch für Lehrer höherer Schulen“ von der neuern Entwicklung des biologischen Unterrichts eine lichtvolle Darstellung gegeben hat. Das Königsberger Friedrichs-Kollegium, an dem Kant seine erste Ausbildung erhalten hatte, nimmt in der Geschichte des höheren Schulwesens wie namentlich in der des erwähnten Unterrichtsfaches eine bevorzugte Stellung ein. War doch an dieses Kollegium die Instruktion Friedrichs des Großen vom Jahre 1780 gerichtet, die den Naturwissenschaften wenigstens freundlich gegenüberstand. Aber auch die Männer, die hier wirkten: Wald, der das enzyklopädische Bildungsideal dieser Instruktion durch eine starke Berücksichtigung der realen Wissenschaften zur Durchführung brachte, — der Herbartianer Gotthold, der die aus den Naturwissenschaften resultierenden allgemeinen, für die Weltanschauung bedeutsamen Ideen in dem biologischen Unterricht der Oberstufe zur Geltung bringen wollte, — endlich Bujack, der im Geiste des Süvernschen Universalismus die Naturwissenschaften stärker als anderswo zur Entfaltung kommen ließ, sie alle sind Typen, die den für den naturwissenschaftlichen Unterricht bedeutsamsten Zeiten angehören.

Während **H. Höntscher** (Guts-Muths Realschule zu Quedlinburg, Prog.-No. 334) einen kurzen Abriß über Entwicklung und Bedeutung des biologischen Unterrichts bringt, schildert **P. Haller** (Realschule und Progymnasium zu Leisnig, Prog.-

No. 714) in seiner wertvollen und für die gesamte Kulturgeschichte ergebnisvollen Schrift ein Spezialgebiet, nämlich die Stellung des Comenius zum naturwissenschaftlichen Unterricht („Comenius und der naturwissenschaftliche Unterricht"), eine Aufgabe, über die schon manches geschrieben, die aber trotz ihrer Bedeutung für die Geschichte der Pädagogik noch nicht im Zusammenhange bearbeitet worden ist. Auf Grund eines gründlichen, gewissenhaften Quellenstudiums gibt Haller eine Darstellung der geschichtlichen Entwicklung dieses Lehrgebietes bis Comenius und behandelt dann in erschöpfender Weise die Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts im System des Comenius: Stoff, Methode und Praxis des Faches bei diesem Bahnbrecher für die Einreihung der Naturkunde in das System der Erziehungslehre und schließlich die Wirkung seiner Anschauungen und seiner Werke auf die Theorie und Praxis des naturwissenschaftlichen Unterrichts der Folgezeit. Wir freuen uns, in der Hallerschen Arbeit eine zuverlässige Quelle für die Zeit des „realen Realismus" zu besitzen.

Die Lehraufgaben des physikalischen und chemischen Unterrichts an den höheren Schulen Frankreichs stellt **H. Hahn** (Dorotheenstädtisches Realgymnasium zu Berlin, Prog.-No. 109) in Vergleich zu den entsprechenden preußischen Einrichtungen durch eine Übersetzung der entsprechenden Abschnitte der *programmes d'enseignement* vom 31. Mai 1902. Die etwas aphoristisch gehaltenen Bemerkungen, die der Verfasser der Übertragung voranschickt, heben die Unterschiede in dem Lehrplan und der Lehrweise bei uns und bei unseren Nachbarn klar hervor und geben, ohne gerade in übertriebene Ausländerei zu verfallen, brauchbare Winke dafür, was wir etwa von Frankreich lernen können und welcher Seite des französischen Unterrichtswesens wir zu diesem Zwecke unsere besondere Aufmerksamkeit in Zukunft zuzuwenden haben werden. Eine „voraussetzungslose und vorurteilsfreie Vergleichung eines fremden Schulwesens mit dem heimischen ist nützlich und reizvoll", besonders, wenn man sich dabei bewußt bleibt, daß im Auslande noch stärker als bei uns — mit Wasser gekocht wird.

In der Beilage zum Jahresberichte des Königlichen Gymnasiums zu Erfurt vom Jahre 1904/05 hat **E. Stange** begonnen, die Enzyklopädie des Arnoldus Saxo zum ersten Male nach einem Erfurter Kodex herauszugeben. In der diesjährigen Beilage (Prog.-No. 289) setzt er diese Arbeit durch die Wiedergabe der Bücher II bis IV *(de naturis animalium, de gemmarum virtutibus; de virtute universali)* dieses Kompilators aus dem Anfange des 13. Jahrhunderts fort. (Vielleicht ist der Stoff der verdienstvollen Arbeit für eine Programmbeilage doch nicht recht geeignet.) — Noch manche andere der später zu besprechenden Arbeiten greift auf die Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts zurück.

Auch die Geschichte der wissenschaftlichen Forschung ist mehrfach zum Gegenstande der Bearbeitung gemacht worden. So behandelt **A. Born** (Luisenstädtische Oberrealschule zu Berlin, Prog.-No. 135) einiges aus der neueren Entwicklung des natürlichen Systems der Blütenpflanzen. Er gibt zunächst eine kurze Geschichte der Systematik, soweit sie sich auf die natürliche Verwandtschaft der Pflanzen gründet und entwickelt dann die neueren Ansichten über die Abstammung der Gymnospermen und Angiospermen — eine recht lesenswerte Arbeit. — **A. Mertens** (Guerickeschule zu Magdeburg, Prog.-No. 329) hat

alles gesammelt, was über den *Ur (Bos primigenius* Boj.*)* aus vorgeschichtlicher und geschichtlicher Zeit bekannt geworden ist, und hat es dann unternommen, an der Hand seiner Forschungsergebnisse und unter besonderer Berücksichtigung der im städtischen Museum für Natur- und Heimatkunde zu Magdeburg befindlichen Reste die Frage nach dem Aussehen des Ur zu beantworten. Er kommt zu dem von der landläufigen Ansicht etwas abweichenden Ergebnis, daß der Ur ein gewaltiges Wildrind gewesen sei, das dem Hausrind, besonders einem von der sogenannten Primigeniusrasse, in allem ähnelte und sich nur durch seine Größe von diesem unterschied. — Seine geschichtliche Darstellung der Fortschritte auf dem Gebiete der Thermoelektrizität beschließt **H. Streit** (Realschule zu Wittenberge, Prog.-No. 166) in dem vorliegenden IV. Teile, der über alle von der Mitte des vorigen Jahrhunderts bis zur Neuzeit in Poggendorffs bzw. Wiedemanns Annalen erschienenen, hierauf bezüglichen Arbeiten referiert. — **W. Grimm** (Großherzogliches Realgymnasium zu Eisenach, Prog.-No. 842) setzt seine kritischen Untersuchungen über die Entwicklung unserer Anschauung vom Wesen der Strahlen fort und sucht damit in leicht faßlicher Weise eine Vorstellung zu geben von der Bedeutung, die den neueren Forschungen auf diesem Gebiete für die physikalische Erkenntnis zukommt.

Eine Entdeckungsgeschichte der lichtelektrischen Erscheinungen liefert **M. Trautscholdt** (Nikolaigymnasium zu Leipzig, Prog.-No. 676). Er bespricht die Experimentaluntersuchungen (so namentlich die von Hertz, Wiedemann und Ebert, Hallwachs, Righi, Stoletow, Elster und Geitel), die zur Kenntnis dieser Erscheinungen, also der Beeinflussung von Entladungen durch das Licht, der lichtelektrischen Zerstreuung und der lichtelektrischen Erregung geführt haben. Hieran schließt er eine kurze Darstellung der Geschichte der Theorie über Ursache und Wesen der lichtelektrischen Erscheinungen und die Beschreibung einiger hierauf bezüglicher Versuche, die sich mit einfachen Mitteln ausführen lassen. Die Arbeit, deren Wert noch durch ein umfangreiches und zuverlässiges bibliographisches Verzeichnis erhöht wird, orientiert recht gut über das in Lehrbüchern wenig behandelte und doch so bedeutsame Gebiet und ist mit den Hinweisen auf die technische Verwendung der Erscheinungen auch recht anregend geschrieben.

B. Mathematik und Astronomie.

Zu den Beschlüssen der Unterrichtskommission deutscher Naturforscher und Ärzte über die Reform des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts verhält sich die große Mehrzahl der Fachgenossen noch vorsichtig abwartend. Eine einzige Programmbeilage deutscher Herkunft beschäftigt sich mit den Reformvorschlägen, und zwar stellt in ihr W. Schmidt (Realgymnasium zu Düren, Prog.-No. 595) die Frage: Wie gewinnen wir für die Behandlung des Funktionsbegriffs Platz im mathematischen Unterricht? Er beantwortet diese Frage durch eine Wiedergabe und teilweise weitere Ausführung desjenigen Lehrplanes, der seit Ostern 1905 mit ministerieller Genehmigung am Dürener Realgymnasium dem Unterricht zugrunde gelegt ist. Soweit die mittleren Klassen in Betracht kommen, soll das Lehrpensum nach diesem Entwurf im wesentlichen die Einführung in den Funktions-

begriff sein und zwar nicht in den algebraischen, sondern in den geometrischen, der zur analytischen Geometrie überleitet. Die Untertertianer lernen hier hauptsächlich das Millimeterpapier gebrauchen, lineare Funktionen graphisch darstellen, Schnittpunkte zweier Geraden aufsuchen usw. und mit Hilfe dieser graphischen Methoden einfachere Aufgaben lösen. Die Arithmetik beschränkt sich auf die Lösung linearer Gleichungen einfachster Form und auf die Einübung der Grundoperationen an den einfachsten Beispielen unter Ausschluß aller etwas weitergehenden Übungen, wie sie bisher in den üblichen Aufgabensammlungen geboten wurden. Auch im Geometrieunterricht werden die gesuchten Stücke nicht als unveränderlich bestimmt, sondern stets als Funktionen des oder der gegebenen veränderlichen Stücke betrachtet. Es wird also, um ein Bild des Verfassers zu gebrauchen, der Kleinsche Wein unverwässert kredenzt. Und dieser Wein ist sicher recht schmackhaft, nur wäre es eine Verirrung, diese Etikette für die einzig gute zu halten.

In das hier erwähnte Gebiet fällt noch außer **H. Steckelbergs** Elementen der Differential- und Integralrechnung (Witten, Realgymnasium, Prog.-No. 460) eine Arbeit von K. Albrich jun. in der als Festschrift erschienenen Programmbeilage des evangelischen Gymnasiums A. B. und der damit verbundenen Realschule zu Nagyszeben (Hermannstadt). Im Anschlusse an Tannerys *Notions mathématiques*, Borels Lehrbüchern und Perrys Höherer Analysis bringt der Verfasser eine eingehendere systematische Behandlung der Funktionen im Mittelschulunterricht — neben Tesars Elementen der Differential- und Integralrechnung m. E. die beste Darstellung, die der Gegenstand bisher gefunden hat.

Auf den alten gangbaren Bahnen wandelt das Lehr- und Übungsbuch für den planimetrischen Unterricht an höheren Schulen von **C. Block** (Realschule zu Köpenick, Prog.-No. 152), dessen zweiter das Untertertiapensum umfassender Teil jetzt vorliegt (siehe diese Monatschrift V, S. 472). — Einer noch konservativeren Richtung gehören die Abhandlung von **W. Riechemeyer** (Gymnasium zu Gütersloh, Prog.-No. 429) über das erste Jahr des planimetrischen Unterrichts am Gymnasium und die von **Krug** (Realgymnasium zu Stuttgart, Prog.-No. 751) über die niedere Analysis auf der Unterrichtsstufe des Realgymnasiums (II. Teil) an. Auch die Arbeit von **S. Reisky** (katholisches Gymnasium Leobschütz, Prog.-No. 243) über die Einführung in die geometrische Analysis der Konstruktionsaufgaben bringt wenig Neues.

In der Programmbeilage Ostern 1903 (siehe diese Monatschrift III, S. 386) war **J. Schacht** (Marien-Gymnasium zu Posen) für eine Verschmelzung der Planimetrie mit der Stereometrie und Trigonometrie zu einer einheitlichen Raumlehre eingetreten. In der diesjährigen Beilage (Prog.-No. 206) führt Schacht seinen Reformgedanken mit Bezug auf die Behandlung der geradlinigen Figuren und die von Ebenen begrenzten Körper näher aus. Freilich kann man dabei die Stereometrie in UIII nicht auf wissenschaftlicher Grundlage aufbauen, aber mit Recht bemerkt der Verfasser, daß Systematik und Methodik im geometrischen Anfangsunterricht überhaupt nicht völlig zur Deckung gebracht werden können.

A. Grüttner (Realschule zu Wollstein, Prog.-No. 217) hat in seiner Abhandlung: Dreieckskonstruktionen, bei denen drei Punkte gegeben sind,

alle möglichen 229 Aufgaben gesammelt, die sich aus den 19 Punkten des Feuerbachschen Kreises aufstellen lassen, und hat deren Konstruktion versucht. Die Arbeit dürfte manchem Fachgenossen willkommen sein. — Ebenso behandelt **C. Isenkrahe** (Kaiser Wilhelms-Gymnasium und Realgymnasium zu Trier, Prog.-No. 585) die zweiunddreißig Lösungsergebnisse des erweiterten Malfattischen Problems. — **A. Feist** (Gymnasium Martino-Katharineum zu Braunschweig, Prog.-No. 858) bringt die zweite Abteilung von seinem 1904 begonnenen Verzeichnisse der mathematischen Aufgaben, die bei den Reifeprüfungen der neunstufigen höheren Lehranstalten des Herzogtums Braunschweig von Ostern 1902 bis Ostern 1903 bearbeitet worden sind: Aufgaben aus der analytischen Geometrie und Arithmetik, sowie ein vollständiges Inhaltsverzeichnis für beide Teile.

Recht interessante Aufgaben zur Quadratur der Kegelschnitte, die eine mannigfaltige Anwendung früherer Abschnitte der Mathematik erfordern, bringt **R. Schröder** (Oberrealschule zu Groß-Lichterfelde, Prog.-No. 154). — **C. Roth** (Evangelisches Gymnasium A. B. in Szaszsebes, Mühlbach) teilt einiges mit über ältere und neuere Methoden der Rektifikation sowie der Teilung Kreisbögen. Den Versuchen des Archimedes Kreisumfang und -Inhalt durch Einschließung zwischen gewisse Werte annähernd zu bestimmen, stellt er die interessanten Untersuchungen Strempels gegenüber, die darauf abzielen, Kreisbögen mit annähernder Genauigkeit in eine Gerade zu verwandeln und umgekehrt, und die es daher auch ermöglichen, einen Kreisbogen in ngleiche Teile zu teilen bzw. nach einem gewissen Zahlen- oder Streckenverhältnis zu teilen.

Eine Ausführung von 30 elementargeometrischen Konstruktionen bei ungünstigen Lageverhältnissen liefert **P. Zühlke** (Oberrealschule zu Charlottenburg, Prog.-No. 150). „Es ist vielleicht nicht unwichtig, wenn in der Schule einmal darauf hingewiesen wird, welche Rolle günstige oder ungünstige Lageverhältnisse beim praktischen Zeichnen spielen; es ist wohl recht nützlich, wenn die Schüler auch in der Mathematik lernen, sich aus einer anscheinend oder wirklich schwierigen Situation mit andern als den sonst gewohnten Hilfsmitteln herauszuhalten. Natürlich wird niemand diese „pathologische" Geometrie des Ungünstigen im Zusammenhange durchnehmen."

R. Kreuschmer (Realschule zu Barmen, Prog.-No. 611) behandelt diesmal einige Beispiele, um den Gebrauch des von ihm konstruierten Universal-Winkelmeßapparates (Zwei neue mathematische Meßinstrumente: siehe diese Monatschrift V, S. 377) zu illustrieren. Außerdem erläutert er die Anwendung des ebenfalls von ihm konstruierten, auch im Unterricht recht brauchbaren neuen Transporteurs, der es gestattet, die natürlichen Werte der Winkelfunktionen in Form von Zahlenquotienten ohne weiteres abzulesen.

R. Depène (Johannes-Gymnasium zu Breslau, Prog.-No. 222) hat eine allgemeine Beziehung abgeleitet zwischen den Flächen gewisser einem Dreieck eingeschriebener Dreiecke zueinander und zum ursprünglichen Dreiecke. — **E. Haas** (Realschule zu Duisburg, Prog.-No. 613) behandelt Merkwürdige Kurven im Dreieck und ihre Beziehung zu den sogenannten merkwürdigen Punkten. Es würde zu weit führen und zu viel Raum erfordern, auf den Inhalt der beiden sich an die Schulmathematik anschließenden Arbeiten hier näher einzugehen. Dasselbe

gilt von den nachstehend verzeichneten, zum Teil ebenfalls der Elementarmathematik angehörenden Abhandlungen:

Brügmann, W., Über eine reell irreducible Gruppe von Berührungstransformationen. Oberrealschule und Realschule in Eimsbüttel bei Hamburg. Prog.-No. 911.

Büchel, W., Über die durch gewöhnliche Differentialgleichungen definierten Kurven. Realschule zu Eppendorf bei Hamburg. Prog.-No. 915.

Demuth, W., Über unendliche Potenzreihen, deren Koeffizienten nach arithmetischen Reihen höherer Ordnungen fortschreiten. Gymnasium zu Blankenburg am Harz. Prog.-No. 857.

Dörrie, H., Das Gesetz von Biot und Savart und die cyklische Konstante. Realgymnasium zu Biedenkopf. Prog.-No. 498.

Gottschalk, A., Zur Integration der Eulerschen Differentialgleichungen. Realschule zu Gronau. Prog.-No. 467.

Himstedt, A., Über Cartesische Ovale. Realgymnasium zu Nordhausen a. Harz. Prog.-No. 319.

Hirsch, H., Über gerade und ungerade Permutationen. Realschule zu Oppenheim. Prog.-No. 811.

Hollefreund, K., Die Elemente der Mechanik vom Standpunkte des Hamiltonschen Prinzips. Teil II. Luisenstädtisches Realgymnasium zu Berlin. Prog.-No. 113.

Jancke, E., Über Rollbewegungen. Löbenichtsche Realschule zu Königsberg i. Pr. Prog.-No. 25.

Lütkemeyer, G., Der analytische Charakter der Integrale von partiellen Differentialgleichungen zweiter Ordnung in Anwendung auf die Theorie der Flächenverbiegung. Gymnasium zu Gelsenkirchen. Prog.-No. 428.

Klein, H., Die Dreiersysteme von 13 Elementen. Gymnasium zu Hermannstadt.

Kopf, A., Die Bewegung eines homogenen Kreiszylinders, mit dem eine Masse fest verbunden ist, und der an seinen beiden Enden durch sich in gleicher Höhe befindende horizontale Ebenen gestützt wird, längs denen er reibungslos rollt. Viktoria-Gymnasium zu Burg. Prog.-No. 287.

von Schaewen, P., Zur Lösung der Gleichung $z = \sqrt{Ax^2 + Bx + C}$. Evangelisches Gymnasium zu Glogau. Prog.-No. 235.

Schultz, E., Transformation der Ausdrücke $[\varphi\psi]$, deren Variabeln Bedingungsgleichungen erfüllen. Schiller-Realgymnasium zu Stettin. Prog.-No. 191.

Zehme, A., Eigenschaften des Krümmungschwerpunktes ebener Kurven. Gymnasium zu Arnstadt. Prog.-No. 892.

Die Astronomie wird außer durch **J. Plassmanns** Beobachtungen veränderlicher Sterne (VIII. Teil, Gymnasium Paulinum zu Münster, Prog.-No. 437) durch eine sehr lesenswerte Arbeit von **Sauerborn** (Realschule zu Geisenheim, Prog.-No. 517) über die Anwendung der Photographie in der Astronomie vertreten. Der Schüler gewinnt aus der letzteren ein recht anschauliches Bild von

dem Einflusse, den die Einführung der Photographie unter die Hilfsmittel der astronomischen Forschung nach Überwindung der mannigfaltigen Schwierigkeiten auf unsere Kenntnis des gestirnten Himmels ausgeübt hat. In kurzer, leicht verständlicher Darstellung führt der Verfasser die wichtigsten Erfolge vor: die photographische Aufnahme des ganzen Sternenhimmels, die Erweiterung unserer Kenntnisse über die Struktur der Sternhaufen, die Entdeckung der Nebelflecke, die Bestimmung der Parallaxe der Fixsterne, die namentlich durch Vogel ausgeführte Spektrographische Untersuchung der Fixsterne, die es möglich machte, die Bewegung eines Sternes im Visionsradius zu erkennen und deren Geschwindigkeit zu messen — sodann die durch die Photographie ermöglichten Entdeckungen in unserem Sonnensystem, die Janssenschen Sonnenaufnahmen und die Entdeckung der zahllosen Planetoïden mit Hilfe des Pulfrichschen Stereokomparators.

C. Physik, Klimatologie und Technologie.

P. Glatzel (Friedrichs-Realgymnasium zu Berlin, Prog.-No. 111) beschreibt die Räume für den naturwissenschaftlichen Unterricht in den neueren höheren Lehranstalten Berlins, insbesondere die dem Friedrich-Realgymnasium bewilligten Räume, ihre Ausstattung und Verwertung für den Unterricht. In einem Anhange äußert der Verfasser sich zur Frage der physikalischen Schülerübungen, für deren Eingliederung in den lehrplanmäßigen Unterricht er mit aller Entschiedenheit eintritt, und mit Recht, denn nur — wenn auf diese Weise die Übungen für alle Schüler obligatorisch werden, können sie ihren Zweck erfüllen. Um zu zeigen, wie der Verfasser die physikalischen Übungen für den Unterricht eingerichtet und fruchtbar gemacht hat, teilt er einige ausgewählte Aufgaben aus der Elektrizitätslehre mit. Um die Einhilfe des Lehrers möglichst einzuschränken und somit auch die Beaufsichtigung zahlreicherer Gruppen zu ermöglichen wurden den Schülern Anleitungen in die Hand gegeben, aus denen außer der Aufgabe die theoretischen Grundlagen, die Ausführung und vielfach auch Ergebnisse des Versuches zu ersehen waren.

Anders ist das Verfahren an der Oberrealschule auf der Uhlenhorst zu Hamburg (Prog.-No. 914), wo darauf gehalten wird, daß der Schüler die notwendigen Versuchsanordnungen selbst zusammenstellt und die sich hierbei ergebenden Beobachtungsresultate durch eigene Arbeit zusammenfaßt. Die zu behandelnde Aufgabe wird mit den Schülern in der letzten der Übung vorhergehenden Unterrichtsstunde ganz kurz besprochen, ohne daß die Schüler die dabei benutzten Apparate näher kennen lernen; die Lösung des in der Übung gestellten Problems geschieht in der nachfolgenden Unterrichtsstunde. Die Schüler arbeiten daher an derselben Übung gleichzeitig, also in gleicher Front. Hier ist das Schülerexperiment also gleichsam Forschungsmittel, dort war es Verifikation. Einige ausgewählte physikalische Schülerübungen aus dem letzten Schuljahre werden in der Beilage zum Bericht der obengenannten Anstalt von **E. Grimsehl** mitgeteilt. Sie beziehen sich hauptsächlich auf das Gebiet der Wellenlehre und sind mit neuen Apparaten bzw. nach neuen Versuchsanordnungen des Verfassers ausgeführt worden.

Klimatologische Beobachtungen liegen diesmal vor von Meißen, Eisleben und Quakenbrück:

Overbeck, Beiträge zur Klimatologie Meißens. Fürsten- und Landesschule St. Afra in Meißen. Prog.-No. 679.

Otto, Das Klima von Eisleben nach den meteorologischen Beobachtungen der Jahre 1885—1905. Gymnasium zu Eisleben. Prog.-No. 288.

Morgenroth, H., Ergebnisse fünfundzwanzigjähriger Witterungsbeobachtungen in Quakenbrück. Realgymnasium zu Quakenbrück. Prog.-No. 403.

Als Beispiele für die Verwendung technologischer Exkursionen im naturkundlichen Unterricht an den höheren Schulen gibt **J. Büttner** (Gymnasium zu Nakel, Prog.-No. 203) eine anspruchslose oder desungeachtet doch recht verständige Beschreibung einiger technischer Betriebe, wie z. B. Wasserleitung, Kanalisation, Schleuse, Gasanstalt, Bierbrauerei etc.

D. Naturkunde und Gesundheitslehre.

Von den ausgewählten Kapiteln aus der Physik des menschlichen Körpers, die wir schon einmal in dieser Monatschrift (III, S. 392) zum Studium empfehlen konnten, hat der Verfasser **F. Bertheau** (Realschule vor dem Lübeckertore zu Hamburg, Prog.-No. 910) eine zweite Auswahl veröffentlicht. Manche Frage, die in der ersten Arbeit angeschnitten worden war, wird hier noch weiter erörtert, vertieft und von ganz neuen Gesichtspunkten aus betrachtet. —

Einer recht verdienstvollen Arbeit hat sich **C. Puls** (Realschule zu Bielefeld, Prog.-No. 461) unterzogen durch eine vergleichende Übersicht über die Lehrbücher der Zoologie für höhere Schulen. Bei einem beabsichtigten Wechsel des eingeführten Hilfsmittels wird diese Arbeit die Wahl insoweit wesentlich erleichtern, als der Fachlehrer sich in ihr leicht orientieren kann, welche Lehrbücher seiner Ansicht nach in die engere Wahl kommen können. Die allgemeinen Bemerkungen über systematische und methodische Lehrbücher etc. sind recht vernünftig. — **L. Krüger** (Friedrich-Wilhelms-Realgymnasium zu Stettin, Prog.-No. 190) hat es unternommen für die Schule, die Schüler und deren Angehörige ein allgemeines Bild von den Aufgaben und Zielen des biologischen Unterrichts zu entwerfen, und er entledigt sich dieser Aufgabe mit einer wohltuenden Begeisterung für seine Fachwissenschaft dadurch, daß er die Reformbestrebungen, die seit 1901 eine Umgestaltung des biologischen Unterrichts an unseren höheren Schulen betreffen, vorführt und deren Berechtigung nachweist.

Eine Programmbeilage, wie sie sein soll, ist eine Arbeit von **B. Habenicht** (Humboldschule zu Linden, Prog.-No. 415) über die Blumenpflege in einer Industriegegend. Eins der zehn Gebote Münchs: „Liebe die Natur mit all ihren Geschöpfen und laß keine Stubenarbeit dir die Freude daran nehmen“ hat dem Verfasser bei der Abfassung der Arbeit vorgeschwebt und diese Liebe zur Natur hat ihm die Feder geführt, um seine Schüler in herzgewinnenden Worten auf die Pflege der Kinder Floras auch in der ruß-, rauch- und säureerfüllten Atmosphäre des Industrieortes hinzuweisen. Er lehrt sie die Schäden, aber auch

die günstigen Wirkungen der Industrie auf die Pflanzen kennen, und weist ihnen die Pflanzen nach, die auch in schlechter Luft noch gut gedeihen, wenn man ihnen nur die rechte Pflege angedeihen läßt.

B. Hergt (Realgymnasium zu Weimar, Prog.-No. 846) schildert die Farnpflanzen Thüringens. **E. Weber** bringt einen Katalog der mineralogischen Sammlung des Kgl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Kottbus (Prog.-No. 90). Die letztere Arbeit ist besonders wertvoll durch die eingehenderen Namenerklärungen.

Mustergültige Arbeiten sind auch die drei Beiträge zur Heimatkunde von **Nickel** (Realgymnasium zu Frankfurt a. O., Prog.-No. 118), **E. Kurtz** (Gymnasium zu Düren, Prog.-No. 540) und von **W. Fuchs** (Progymnasium zu St. Wendel, Prog.-No. 587). Die erste beschreibt Geologische Ausflüge in Frankfurt a. O. und seine Umgebung (nebst Ergänzungen aus der Geologie des norddeutschen Flachlandes), die zweite bringt geologische Beobachtungen über die Bildung des Rhurtals, die letzte Arbeit schildert die wichtigsten Abschnitte aus der Entstehungsgeschichte des Westrich.

P. Treutlein (Realgymnasium zu Karlsruhe, Nr. 775) äußert sich in einer beachtenswerten auch die geschichtlichen Entwicklungen berücksichtigenden Abhandlung über das Maß und die Austeilung der Unterrichtszeit an den höheren Schulen der deutschen Bundesstaaten. Die Zahl der Wochen- und Jahresstunden, wie sie der Lehrplan der verschiedenen Schulgattungen erfordert, wie auch die Verteilung der Pflichtstunden auf die Zeiten des Jahres, auf die Tage der Woche und auf die Stunden des Tages — alle diese Verhältnisse finden wir hier übersichtlich dargestellt und unter Berücksichtigung der wichtigsten Abänderungsvorschläge kritisch geprüft. Verminderung der Pflichtstundenzahl, Kürzung der Unterrichtsstunden auf 45 oder 40 Minuten, Zusammenlegung auf den Vormittag, einheitliche Verlegung des Schuljahrbeginns auf den Herbst nach Ablauf der großen Ferien, deren Dauer auf mindestens 6 Wochen zu bemessen wäre — das sind die Vorschläge, die als das Ergebnis der Untersuchungen Treutleins anzusehen sind.

Recht brauchbare Fingerzeige für die Einrichtung und Unterhaltung einer Badeanstalt gibt **L. Schwarz** (Gymnasium zu Rinteln, Prog.-No. 494: Beschreibung der Badeanstalt des Kgl. Gymnasiums). Dem Verfasser ist es nach langer Erfahrung und nach vielen, manchmal vergeblichen Versuchen gelungen alle Schwierigkeiten, die Wasser, Wind, andere atmosphärische Einflüsse und menschliche Zerstörungssucht verursachten, zu überwinden und endlich auch den Badenden selbst eine möglichst große Sicherheit zu gewährleisten. Alle Anstalten, deren Lage an einem See oder Fluß die Anlage einer Badeanstalt ermöglicht, den Schülern aber die Wohltat des die Gesundheit fördernden täglichen Badens noch nicht bieten, mögen die mit hübschen Abbildungen geschmückten Ausführungen des Verfassers zu Rate ziehen.

Münster. J. Norrenberg.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Zum deutschen Aufsatz.

Apelt, Otto, Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums. Ein historisch-kritischer Versuch. Zweite verbesserte Auflage. Leipzig und Berlin 1907. B. G. Teubner. gr. 8°. V u. 284 S. geb. M. 3,80.

Selbst so bekannte und so allseitig anerkannte Bücher wie das von Apelt müssen es sich gefallen lassen, von neuem durchmustert und beurteilt zu werden, wenn die zweite Auflage erst 25 Jahre nach der ersten erfolgt. Wir haben nicht bloß festzustellen, ob Apelt heute noch denselben Standpunkt einnimmt, den er vor einem Vierteljahrhundert vertreten hat — das tut er im ganzen und großen —, sondern vor allem, ob die Voraussetzungen und Unterlagen für seine kritischen Erörterungen heute noch denselben Wert besitzen wie damals. Verf. glaubt annehmen zu dürfen, daß sich der Tatbestand seit der ersten Auflage „nicht wesentlich geändert habe". Vielleicht doch! In den letzten 25 Jahren haben sich Pädagogen und Didaktiker aller Schattierungen so vielfach und so eingehend mit dem Aufsatzbetriebe unserer höheren Lehranstalten beschäftigt, daß die Praxis kaum ganz unberührt davon geblieben ist. Und sollte nicht gerade der derbe Kehrbesen, den Apelt in seinem Buche geschwungen hat, unter dem Wuste der verstaubten, verkrüppelten, verstiegenen Themen gehörig aufgeräumt haben? Ich bedaure es deshalb, daß die zugrunde gelegten Themen von 1878/79 nicht durch eine neue Sammlung, etwa für 1904/05, ersetzt sind. Das wäre doch nach der ganzen Anlage und Einrichtung immer noch das alte Buch gewesen, kein „neues", wie Verf. sagt. Und nötigenfalls, sollte ich meinen, hätten sich Leute finden lassen, die bei der mühsamen Sammlung und Ordnung des Materials aus Liebe zur Sache behilflich gewesen wären. — Verf. wiederholt im Vorwort zur 2. Auflage, daß seine Schrift zum guten Teil den Zweck hatte, „ein kleines Gegengewicht zu bilden gegen den wachsenden Einfluß des bedeutenden Laasschen Buches über den Aufsatz"; denn die Befürchtung sei gerechtfertigt gewesen, „daß unsere Aufsatzübungen immer ausschließlicher einer einseitigen und z. T. unjugendlichen, weil hyperkritischen Verstandesrichtung verfallen würden". Ich glaube nicht, daß sich diese Befürchtung verwirklicht hat. Die Praktiker haben sehr bald das nötige Wasser in den Wein der Laasschen Theorie gegossen, und der „scholastische" Zug, den Apelt an Laas wahrgenommen hat, steht auch nicht jedem zu Gesichte. Scholastiker von der Art eines Laas wachsen nicht an jedem Wegrain. Weit eher

wird die gelehrte Gründlichkeit und das statistische Element in den Laasschen Aufsatzentwürfen den Neigungen altphilologischer Aufsatzlehrer entgegengekommen sein und zur Nachahmung angespornt haben. In dieser Richtung hat auch die eingehende Beschäftigung mit Lessings Prosaschriften starken Einfluß geübt.

Apelt hat den Gegensatz, den seine Methode zu der Laasschen bildet, doch wohl nicht ganz richtig bestimmt, wenn er erklärt: Der Systematiker Laas belehrt uns über das, was nach seiner (subjektiven) Auffassung sein soll, ich, der Empiriker, zeige, was wirklich ist. Ich folge „dem von der Gesamtheit tatsächlich Geleisteten behufs Prüfung desselben rücksichtlich seiner Tauglichkeit oder Untauglichkeit für den Zweck, dem es zu dienen bestimmt ist". Ja, woher weiß denn Apelt, was tatsächlich geleistet worden ist? Das könnte er doch bloß wissen, wenn er dazu verdammt worden wäre, alle diese Aufsätze oder doch einen beträchtlichen Teil derselben wirklich zu lesen! Anders läßt sich das induktorische Verfahren, das er im Sinne hat, eigentlich gar nicht einrichten. Gewiß, manche Themen sind ja in Hinsicht auf die Fassung oder auch auf den Stoff- und Gedankenkreis so anfechtbar, daß sie ohne Verhör verurteilt werden können, d. h. ohne Einsicht in die Arbeiten selbst, und Apelt erweist sich in diesen Fällen für gewöhnlich als so scharfsinnigen und erfahrenen Schiedsrichter, daß sein Buch auch in der zweiten Auflage immer noch hohen Wert besitzt und warme Empfehlung verdient. Gar zu viel darf man aber aus den Themen nicht herauslesen wollen. Manches von ihnen erscheint bloß darum als verfehlt, weil nicht zu ersehen ist, worauf es hinzielt, an welche Vorlage es angeschlossen ist usw. Selbst alte Praktiker können das zuweilen nicht erraten, geschweige denn der Laie. Ferner muß immer wieder darauf hingewiesen werden, daß es doch in der Hauptsache von der Persönlichkeit des Lehrers und der Art der Vorbereitung abhängt, ob eine Aufgabe zu schwer oder zu leicht ist. Ob nun gar die literarisch-ästhetischen Themen vor den ethischen den Vorzug verdienen, oder ob beide Gruppen mehr oder weniger verwerflich sind, wie manche wollen, das läßt sich aus der bloßen Feststellung des Tatbestandes, d. h. aus einer Themensammlung, überhaupt nicht erschließen. Darüber entscheidet zu guter Letzt die Auffassung, die der Lehrer von den höchsten Zielen des Aufsatzunterrichts und der Schulbildung überhaupt hat, seine Weltanschauung. Somit läuft die Sache bei Apelt gerade so gut auf ein Soll hinaus wie bei Laas. Und was die eigene Erfahrung betrifft: auf die wird sich Laas vermutlich auch berufen haben.

Die verschiedenartige Bewertung, die Apelt ganzen Stoffgebieten, sowie einzelnen Autoren und Werken zuteil werden läßt, kann hier bloß im Vorbeigehen gestreift werden. Ich glaube mich der ablehnenden Haltung, die Apelt gegen literarhistorische Themen einnimmt, gegen solche aus Herder, Lessings Nathan, Schillers Jugenddramen, Goethes Werther und Faust, aus rein lyrischen Dichtungen — mehr oder weniger anschließen zu müssen, bin aber in manchen Punkten anderer Meinung und schätze z. B. die Bedeutung, die Lessings Laokoon und Dramaturgie für die Gegenwart haben, lange nicht so hoch ein wie Apelt. Es genügt nach meinem Dafürhalten, einzelne Gedankengänge und Begriffsbestimmungen aus diesen Schriften in Facharbeiten wiedergeben zu lassen. Diesen Facharbeiten — ich habe aus den letzten Programmen mit Vergnügen ersehen, daß sich dieser

durchaus zutreffende Ausdruck einzubürgern beginnt — steht Apelt recht kühl gegenüber. Verzeihlich, denn vor 25 Jahren hatte man noch sehr wenig Erfahrungen auf diesem Gebiete. Ich sehe in diesen Arbeiten eine vortreffliche Ergänzung zu den freieren, selbständigeren, weniger auf den praktischen Nutzen als auf höhere stilistisch-dialektische Ausbildung abzielenden „Aufsätzen", ein Zugeständnis, das der Humanismus dem realistischen Drange unseres Zeitalters nicht länger versagen durfte.

Als Anhang hat Verf. der zweiten Auflage eine 1879 in den Jahrbüchern der Pädagogik erschienene Besprechung der bekannten Dispositionslehre von Joh. Heinr. Deinhardt (5. Aufl. Berlin 1905, Weidmann) beigegeben. Unter anderem wird der Unterschied zwischen Partition und Division, der aus Deinhardts Darstellung nicht recht klar wird, sachgemäß erläutert.

Leuchtenberger, Gottlieb, Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Berlin 1906, Weidmannsche Buchhandlung. Erstes Bändchen in 6. verb. Auflage. VIII u. 160 S. Zweites Bändchen in 5. verb. Auflage. 149 S. Je 2,20 M.

Im ersten Bändchen werden 42 Aufgaben „im Anschluß an Literatur u. Lektüre", sowie 34 Aufgaben „allgemeinen Inhalts" behandelt, im zweiten 49 Aufgaben von jener, 27 von dieser Art. Es wäre unbillig zu verlangen, daß sie allen Lehrern in gleicher Weise zusagen müßten, aber ganz unbefriedigt wird niemand diese Dispositionen aus der Hand legen. Sie beziehen sich auf Stoffe und Gedankenkreise, die an sich wertvoll und für den Unterricht dienlich sind, auch wenn sie nicht gerade für Aufsätze oder Vorträge benutzt werden, und erläutern sie in durchdachter, klarer und anregender Weise. Ein weiterer Vorzug ist der, daß sie Täuschungsversuchen unredlicher Schüler keinerlei Vorschub leisten. Die Besprechungen sind in Hinsicht auf den sprachlichen Ausdruck so knapp gehalten, daß sie nirgends — wie manche andere Dispositionssammlung — fertige Stücke des Aufsatzes liefern, die einfach abgeschrieben werden können. — Ganz besonderes Interesse hat für mich die Stellung, die erfahrene Fachgelehrte und Direktoren von dem Rufe Apelts und Leuchtenbergers zu den vielbefehdeten allgemeinen, also in der Hauptsache ethischen Themen einnehmen. Apelt läßt sie unter gewissen Voraussetzungen gelten, Leuchtenberger geht weiter. Er findet, „daß im allgemeinen der Gehalt und Wert der Abiturientenarbeiten gesunken sei", und erklärt sich diese bedauerliche Erscheinung daraus, daß die allgemeinen Themen neben den Themen aus Literatur und Geschichte heutzutage nicht mehr zu ihrem Rechte kommen.

Ganz meine Meinung, aber ich befürchte, der unphilosophische Wirklichkeitssinn der Gegenwart und das erleuchtete Ästhetentum der jüngsten Aufsatzreformer werden sich von so rückständigen Anschauungen kaum sehr beirren lassen.

Leonhard, H., Der deutsche Aufsatz auf der Mittelstufe. Aus der Praxis für die Praxis. Leipzig 1907, Wilhelm Weicher. gr. 8°. V u. 72 S. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Kart. 1,25 M.

Verfasser will sich unter Verzichtleistung auf jede polemisch-kritische Auseinandersetzung darauf beschränken, seine eigenen Anschauungen darzulegen und zu erläutern, „auf die Gefahr hin, dadurch mit weitverbreiteten Ansichten und tiefgewurzelten Gepflogenheiten in Widerspruch zu geraten" (S. 28). Allzu groß ist

diese Gefahr nicht. Was hier über Stoffgebiet, Vorbereitung, Disposition, Verbesserung und Nachverbesserung u. a. m. gesagt wird, das ist für jüngere Lehrer meist recht nützlich und beachtenswert, indessen: neu und eigenartig ist es nach meinem Dafürhalten durchaus nicht. Auch das meines Erachtens pedantische, für Lehrer und Schüler ermüdende Verfahren, die Fehler auf Grund von kabbalistischen Zeichen oder auch von so unbestimmten Winken wie „schief", „verkehrt" usw. möglichst immer vom Schüler selbst finden und verbessern zu lassen, das Schlußprädikat stets und beileibe nicht „schablonenmäßig" zu begründen, Zahl und Art der direkten Fehler (z. B. Fehler 2 O, 5 J, 3 Spr.) immer hinzuzufügen, einen wirklich guten, und wenn keiner da ist, den verhältnismäßig besten Schüleraufsatz und dazu den jedesmal anzufertigenden Musteraufsatz vorzulesen: alles dies ist schon von anderen Leuten empfohlen worden, die in diesem didaktischen Gamaschendienste das Heil unserer höheren Schulen erblicken. Ich fürchte, der Tertianer wird die Freude am deutschen Aufsatz bald verlieren, wenn man ihn mit der Verbesserung seiner Stilleistungen gar zu sehr drangsaliert, und viele Lehrer desgleichen. — Als zu engherzig erscheinen mir auch einige Stilregeln, die Verf. gibt. Das „welche" in dem Satze: „Dort sind Hasen; wir haben welche gesehen" — stört mich durchaus nicht, und die Regel: „Wie im Lateinischen gehören Worte wie jetzt, heute, hier nicht in die indirekte Rede" ist in dieser schroffen Fassung direkt falsch. Auch in Hinsicht auf das Lateinische. — Im Gebrauche von Fremdwörtern bin ich dagegen etwas weniger weitherzig als der Verfasser. Gegen das Wort „Avertissement" für Randzeichen, Randvermerk (S. 53) hätte sich meine Feder z. B. sicher gesträubt.

Wehnert, Regeln für die Anfertigung von deutschen Aufsätzen. Ein Hilfsbuch für Schüler höherer Lehranstalten. Dortmund 1906, Fr. Wilh. Ruhfus. 8°. 16 S. 0,30 M.

30 Fragen an den Schüler, die sich auf die äußere und innere Seite des Aufsatzgeschäftes beziehen. Wenn nötig, wird ihr Sinn an Beispielen erläutert. Frage 22 lautet z. B.: „Warum ist der beste Schluß eine Zusammenfassung des im Aufsatz Gefundenen in einige leicht zu behaltende Sätze?" In diesem Punkte wird Verf. mit dem eben genannten Leonhard zusammengeraten, denn der erklärt auf Seite 30: „Auch der Schlußgedanke muß ein selbständiger sein, darf also nicht, wie sich dies sogar in Dispositionsbüchern und Musteraufsätzen findet, eine bloße Zusammenfassung enthalten." — — Nach meiner Meinung wird Wehnerts Schriftchen dem aufsatzschreibenden Schüler beim Auffinden und Ordnen des Stoffes gute Dienste leisten, wenn es auch nicht gerade den Nürnberger Trichter bedeutet.

Brieg. Paul Geyer.

b) Einzelbesprechungen:

Ziehen, Julius, Der Frankfurter Lehrplan und die Art seiner Verbreitung. Frankfurt a. M. 1905. Kesselring. 57 S. 1,20 M.

Die vorliegende Schrift gibt mit geringen Abweichungen einen Vortrag wieder, den ihr Verfasser am 14. Januar 1905 in der Patriotischen Gesellschaft zu Hamburg gehalten hat. Dem Zweck entspricht Inhalt und Ton seiner Ausführungen: es ist

eine auch für den Laien, soweit ihm das Wohl der deutschen Schule am Herzen liegt, verständliche Darstellung des innern und äußeren Entwicklungsganges des von Reinhardt im Jahre 1891 begonnenen Versuchs, durch Einführung des gemeinsamen, lateinlosen Unterbaues die verschiedenen Arten höherer Lehranstalten organisch einander anzugleichen. Es kommt aber dem Verfasser nicht so sehr darauf an, eine genaue und vollständige Übersicht über das bisher Erreichte zu geben, als aus der zwar kurzen, jedoch an Erfolgen reichen Geschichte des Frankfurter Lehrplans die Gründe aufzuweisen, welche seine Ausdehnung, wenn nicht auf alle, so doch auf eine weit größere Anzahl gymnasialer und realgymnasialer Anstalten empfehlen. Der Name Ziehen bürgt dabei dafür, daß die Überzeugung des Verfassers von der Richtigkeit dieser Schulreform nicht nur auf theoretischer Einsicht, sondern vor allem auch auf eigener, praktischer Erfahrung beruht. Und noch etwas Anderes wird bei allen, die ihn aus seinem Wirken als Lehrer und seinen Schriften kennen, den von ihm in dieser Schrift vorgetragenen Gründen ein besonderes Gewicht verleihen, das ist die bei aller Entschiedenheit in der Wahrung des eigenen Standpunkts doch ruhige und vornehme Art, in der er seinen Gegnern entgegen tritt. Für die Schulmänner unter den Lesern ist die vorliegende Abhandlung daher geradezu ein Muster, wie man in einer leidenschaftlich umstrittenen Frage offen Partei nehmen und doch dabei besonnen und gerecht bleiben kann. Ziehen scheut so wenig eine persönliche Auseinandersetzung, daß er sie vielmehr zum leitenden Gesichtspunkt macht: er beschäftigt sich zunächst mit den Freunden des Frankfurter Lehrplans, dabei Kritik nicht sparend, wo sie ihm am Platze scheint, und wendet sich dann den Widersachern des Reformgedankens zu, die er mit mutiger Offenherzigkeit bekämpft, ohne je verletzend zu werden, selbst da, wo es der von den Gegnern angeschlagene Ton schwer macht. Somit sei denn auch die vortreffliche Schrift beiden, den Anhängern wie den Feinden des Frankfurter Lehrplans, aufs beste empfohlen, besonders aber allen denen, die, sei es nun als Erzieher oder als Mitglieder der Schulverwaltungen, vor der verantwortungsvollen Frage stehen, ob sie innerhalb ihres Wirkungskreises sich für oder gegen die Einführung neuer Reformschulen entscheiden sollen.

Altona. H. Borbein.

Rein, W., Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. 2. Bd., 2. Hälfte (Erblichkeit — Franziskaner). VIII u. 518 S. — 3. Bd. 1. Hälfte (Französischer Unterricht — Geschichtsunterricht). 2. Hälfte (Geschichtsunterricht — Handelshochschulen) VII und 967 S. — 4. Bd. 1. Hälfte (Handelsschulen — Hysterie). 2. Hälfte (Ikelsamer — Klassenoberster). VII u. 956 S. — 5. Bd., 1. Hälfte (Klassenorganisation der Volkschule — Lehrerinnenbildung). 2. Hälfte (Lehrerinnenvereine — Munterkeit). VII u. 982 S. Langensalza 1905—1906. Hermann Beyer u. Söhne (Beyer u. Mann). à Halbband 7,50 M.

In Jahrgang IV, S. 546 f. dieser Monatschrift sind die ersten drei Halbbände der Reinschen Enzyklopädie besprochen. Es sind seitdem sieben weitere Halbbände erschienen. Die Besprechung vermag mit diesem raschen Tempo im Erscheinen des Werkes kaum Schritt zu halten, zumal wenn sie so vielen neuen und vor-

züglichen Aufsätzen begegnet und so zahlreichen Verbesserungen auch an den Beiträgen, die schon in der ersten Auflage vorhanden waren. Das günstige Urteil, das vor 2 Jahren gefällt wurde, muß für die neue Auflage wiederholt, ja es muß noch erheblich verstärkt und kräftiger betont werden.

An Umfang hat das Werk bedeutend zugenommen. In der ersten Auflage setzte der 3. Bd. mit dem griechischen Unterricht ein, jetzt nimmt dieser Lehrgegenstand in Band 3 auf Seite 659 seinen Anfang. Die 5 Bände, die vorliegen, entsprechen bis auf einen kleinen Rest, der dem 6. Bande vorbehalten ist, den 4 Bänden der ersten Auflage. Die Welt der Pädagogik ist eben in rastloser Arbeit und in beständigem Fortschritt, ihr Gebiet ist in ruheloser Erweiterung begriffen; dem wird das Reinsche Buch in vollem Umfange gerecht.

Die einzelnen Aufsätze haben zum größten Teil an Wert gewonnen. Wo die alten Verfasser dahingeschieden oder zurückgetreten sind, hat entweder der Herausgeber (wie z. B. für O. W. Beyer) die Durchsicht übernommen oder er hat mit ungemein glücklichem Griff neue Mitarbeiter gewonnen. Ohne dem Toten (H. Schiller) zu nahe treten zu wollen, möchte ich den Aufsatz über Gymnasialpädagogik von O. Weißenfels, der nun auch nicht mehr unter uns weilt, als das beste bezeichnen, was in dieser Frage geschrieben worden ist, voll von feinem Geist, fern von jeglicher Engherzigkeit, reich an Weitblick und fern von jeder Überhebung. Hätten wir lauter solche Humanisten, es stünde besser um die Wertschätzung unserer Gymnasien, denen die humanistische Orthodoxie von heute doch recht viel schadet. — Vorteilhaft ist auch der Aufsatz über Höflichkeit (früher von Hug) von Eisenhofer umgeändert; mit Recht. Denn der Wert der Höflichkeit ist im Schulleben nicht zu unterschätzen. Die Grobianspädagogik feiert doch noch zu viele Triumphe, weil noch immer mancher Lehrer die Höflichkeit mit Kriecherei verwechselt und Grobheit mit Männerstolz und Männerwürde. Gekürzt zu seinem Vorteil ist der Aufsatz Hartnäckigkeit (früher Közle, jetzt Siegert), wie überhaupt die Aufsätze, die Siegert von Közle übernommen hat, an Wert erheblich gewachsen sind. Am stärksten sind die Verschiebungen in Aufsätzen, welche die Frauenfrage betreffen. Die feinsinnige und stilkundige Gertrud Bäumer hat, wie schon das deutsche Mädchenschulwesen, auch die „Frauenfrage und Frauenbewegung“ behandelt. In bessere Hände konnten diese Aufsätze kaum kommen. Wenn G. Bäumer auch, wie ihr vorgeworfen ist, die Württembergschen Schulordnungen von 1559 nicht kennt oder (vorsichtiger gesagt) nicht erwähnt hat und auch das nicht, was in Kursachsen für das Mädchenschulwesen im 16. Jahrhundert geschehen ist — so wollen wir ihr das nicht philiströs vorhalten, sondern uns des vielen Guten freuen, was sie uns gibt. Auch die alten Mitarbeiter haben nicht gerastet, zu bessern, wo sie konnten. Man vergleiche nur den von 30 auf 45 Seiten angewachsenen Aufsatz über Handelsschulen von Zieger u. Dietze mit der 1. Auflage und man wird inne werden, daß gerade da, wo die neue Zeit große Fortschritte gemacht hat, die Enzyklopädie nicht hinter ihr zurückgeblieben ist.

Mehr noch kann man die Verbesserung des Werkes erkennen, wenn man prüft, was neu aufgenommen oder was ausgeschieden ist. Denn hierin zeigt sich ganz besonders, wie der ganze Charakter der Enzyklopädie sich zu seinem Vorteil verändert und gleichsam abgeklärt hat. Neu aufgenommen sind (weniger Be-

deutendes übergehen wir) z. B. psychologische Experimente (Ziehen), Franziskaner (Benediktiner und Dominikaner) von Kappes (weshalb stehen die Benediktiner nicht an erster Stelle?), Frauendienst von Zimmer (es handelt sich um den Verein dieses Namens für soziale Wohlfahrtspflege) und der Aufsatz Freiwilligendienst der Frauen von demselben Verfasser. Von bedeutenden Gelehrten und Pädagogen erscheinen neu die Gebrüder Grimm (R. Steig), Franz Freiherr von Fürstenberg (D. Petry), Joh. Julius Hecker (Knabe), Rud. Hildebrand (Linde) [weshalb fehlt Hiecke noch immer?], Friedrich Junge (Oppermann), Karl Kehr (Scherer); Organisationsfragen behandeln die neu aufgenommenen Aufsätze: Handarbeitsseminar in Leipzig (Pabst), Handelshochschulen (Raydt), Heimatschutz und Heimatpflege (Mielke), Klassenorganisation der Volksschule (Tews), Krüppelheime (Dr. Krukenberg), Landerziehungsheim (Lietz); mehr methodische Fragen: Interpunktion (A. Elster), Klassenunterricht und Hausunterricht (König), Konzentration im Lehrplan der höheren Schule (Loos), Konzentration in der gewerblichen Fortbildungsschule (Haese), Kunst und Gymnastik (Neuendorff), bildende Kunst in der Erziehungsschule (C. Schubert). Neu ist auch der Aufsatz über nationale Erziehung (Otto Richter) und über Jugendfreundschaft (Gertrud Bäumer). Ebenfalls neu ist die Berücksichtigung des Schulwesens der verschiedenen Länder, so Frankreichs (Pinloche), Finnlands (Knut Svanljung), Japans (Tsuji), Kretas (Kalitsunakis). Der Aufsatz Fachschule der 1. Auflage ist auseinandergezogen in die verschiedenen Arten: Baugewerkschulen, Bauakademie, Bergschulen, Forstschulen, Gefängnisschulen, Gewerbeschulen etc.

Dagegen sind gefallen: Gänge (Korridore sind gemeint), Handeln, Hausandacht, Evolutionismus und Pädagogik, Examen (kommt wohl unter Prüfung), Kinderei, Kindergartenliteratur, Kinderpsychologie, Klassisches Altertum, Kleidung der Schulkinder, Kleinigkeiten, Konsequenz in der Erziehung, also zum Teil „Kleinigkeiten" oder aber Dinge, die anderswo doch zur Behandlung kommen. Hätte nicht auch „harmonische Bildung" und „Herzensbildung" den Göttern der Unterwelt geopfert werden können? Der Aufsatz „Bildung", der ja trefflich ist (F. Paulsen), genügt vollkommen. —

Doch es muß abgebrochen werden. Alles in allem — der Herausgeber darf stolz auf die 2. Auflage sein, und wir dürfen ebenfalls stolz sein, daß wir in Deutschland ein so vorzügliches Werk besitzen.

Berlin. A. Matthias.

Martinak, E., Zur pädagogischen Vorbildung für das Lehramt an Mittelschulen. Wien 1904. Carl Gerolds Sohn. 19 S. 8°. 0,50 M.

Der Verfasser hat gewiß recht, wenn er gelegentlich sagt, eine übereinstimmende feste Form für die pädagogische Vorbildung der künftigen Gymnasiallehrer habe sich noch nicht endgültig durchgesetzt, das Stadium des Suchens sei noch nicht ganz überwunden. Man braucht ja nur die Bestimmungen, welche in Österreich und Sachsen bestehen, mit den in Preußen gültigen zu vergleichen, um sich davon zu überzeugen. Um so dankenswerter ist es, wenn ein Mann, der offenbar reiche Erfahrungen auf diesem Gebiete besitzt, sich über die „außerordentlich schwierige und heikle Sache" äußert. Martinak beschäftigt sich besonders eingehend mit der

Frage, inwiefern die Universitäten dazu beitragen können, den künftigen Gymnasiallehrer mit einem „freien tatkräftigen pädagogischen Interesse“ zu erfüllen. Er ist sich darüber klar, daß die Rücksicht auf die eigentlichen Fachstudien ein weises Maßhalten gebietet. Neben pädagogische Vorlesungen sollen seminaristische Übungen treten, die in erster Linie nicht die Förderung pädagogischer Wissenschaft, sondern die des erzieherischen und unterrichtlichen Könnens im Auge haben. Mit Recht warnt der Verfasser vor dem Gebiet der speziellen Methodik, da hier ein Abgleiten auf Fragen der Fachwissenschaft kaum zu vermeiden sei. Wenn er im Gegensatz dazu Fragen der allgemeinen Methodik und Unterrichtstechnik in der Art, wie sie etwa Matthias in seiner praktischen Pädagogik in den §§ 15—31 bespricht, als ein sehr dankbares Gebiet für seminaristische Behandlung bezeichnet, so möchte ich allerdings glauben, daß auch solche Erörterungen für die Studierenden kaum praktische Bedeutung gewinnen können. Man lernt nur hobeln an einem Brett. Die Theorie der Frage wird dem angehenden Lehrer, dem jede Lektion die große Schwierigkeit der richtigen Fragestellung zum Bewußtsein bringt, gewiß sehr interessant erscheinen. Der Studierende, der in Plato oder in den Problemen der höheren Mathematik lebt, sieht in solchen Erörterungen, glaube ich, nur eine schulmeisterliche Haarspalterei, die ihn abstößt. Anders läge die Sache, wenn die Studierenden Gelegenheit hätten, sich im Unterrichten zu üben; aber Martinak weist überzeugend nach, daß alle Versuche dieser Art kaum mehr als Spielerei sein würden und daher der späteren Ausbildung zu überlassen sind. Um sich mit Erreichbarem zu bescheiden, wünscht der Verfasser, daß die Mitglieder des pädagogischen Seminars teils einzeln, teils gemeinsam mit dem Universitätslehrer in Schulen der verschiedenen Kategorien hospitieren, um dann in den Übungen über die dabei gemachten Beobachtungen Bericht zu erstatten. Ich kann mir, offen gestanden, von solchen „Hospitierungen“ keinen großen Nutzen für die Studierenden versprechen, während sie für die betreffenden Anstalten eine unliebsame Störung bedeuten würden. Was Martinak über die „Einführungsperiode“ auseinandersetzt, dürfte in Preußen kaum Beifall finden. Wenn er mit großer Bestimmtheit erklärt, daß ein Jahr als völlig ausreichend bezeichnet werden müsse, so werden wir auf Grund der Erfahrungen, die man mit den Bestimmungen von 1890 gemacht hat, hinter diese Behauptung ein großes Fragezeichen setzen. Das Probejahr ist nicht als eine „Stauvorrichtung bei großem Zudrang“ gedacht, es soll vielmehr den Kandidaten Gelegenheit geben, in einem selbständigen Unterricht zu beweisen, daß sie die Grundsätze, welche ihnen in dem Seminarjahre überliefert worden sind, mit einiger Sicherheit in die Praxis übertragen können. In Zeiten des Lehrermangels müssen wir freilich bisweilen schon Seminarkandidaten mit selbständigem Unterricht betrauen; aber man sucht doch wohl die tüchtigsten unter ihnen aus, und auch für die wäre es ohne Zweifel besser, wenn sie sich ungestört ihrer seminaristischen Ausbildung widmen könnten. Noch weniger Zustimmung wird der Vorschlag Martinaks haben, der sich auf die Organisation des einen Probejahrs bezieht. Er bezeichnet es nämlich als wünschenswert, daß die Kandidaten ihre praktische Ausbildung ausschließlich in Universitässtädten finden, und zwar so, daß das Probejahr in „enger Verbindung mit der Universität durch den beteiligten Fachprofessor für Pädagogik“ stehe. Das ist ein Gedanke, der,

wenigstens in Preußen, aus vielen Gründen undurchführbar ist. Welche Massen von Kandidaten würden sich beispielsweise in Berlin und Bonn zusammendrängen. Wie könnte der eine Professor die Ausbildung so vieler Seminaristen leiten. Aber abgesehen davon, hege ich auch prinzipielle Bedenken gegen die Ausbildung der jungen Lehrer durch Männer, die nicht den Schulen, welchen die Kandidaten zugewiesen werden, als Lehrer oder Direktoren angehören. Nach den Erfahrungen, die ich selbst bei der Ausbildung junger Lehrer gemacht habe, hängt der Erfolg zum größten Teile davon ab, daß die theoretische Unterweisung ihre Bestätigung und Erläuterung in dem Unterricht findet. Wenn die Lektionen, denen der Kandidat beiwohnt, im wesentlichen den Grundsätzen entsprechen, die in den Seminarsitzungen erörtert worden sind, so wecken sie Nacheiferung. Besteht aber ein Gegensatz, so werden die Kandidaten entweder an der pädagogischen Weisheit der Leiter des Seminars irre, oder sie geraten in Gefahr, eine oft ungerechte Kritik an den Lehrern auszuüben, deren Unterricht sie beiwohnen.

Zum Schluß erörtert Martinak noch die Frage, was etwa nach dem Einführungsjahre zur beruflichen Ausbildung der künftigen Gymnasiallehrer geschehen könnte und sollte. Auffallenderweise verwirft er die Teilnahme an Fortbildungskursen, weil man nicht den Schein erwecken dürfe, als ob man einen doch schon selbständig und der eigenen Verantwortung vollbewußt gewordenen Mann weitergängeln wolle. Was Martinak über das Hospitieren sagt, ist vortrefflich. Auch mir scheint namentlich der Besuch anderer Schulen als eine Förderung und Anregung des eigenen Wirkens, die durch Urlaube und Reiseunterstützungen ermöglicht werden müßte.

Wenn der Verfasser dafür eintritt, daß man im Schulleben das Gebiet des direkt Gebotenen auf das unerläßliche Minimum einschränke, im übrigen aber dem Lehrer das Recht freier Erörterung und freien Handelns nicht beeinträchtige, so ist das ein Wunsch, den, wie mir scheint, heute die „Vorgesetzten“ ebenso hegen wie die Lehrer selbst. Freilich — wie weit reicht das „unerläßliche Minimum“?

Berlin. G. Lambeck.

Jerusalem, W., Der kritische Idealismus und die reine Logik. Ein Ruf im Streite. Wien und Leipzig 1905. Wilhelm Braumüller. XII u. 266 S. 8°. 5 M.

Des Verfassers „Lehrbuch der Psychologie“ war im Jahre 1902 in dritter Auflage erschienen, und seitdem war wiederholt der Wunsch laut geworden, daß er auch ein in ähnlichem Geiste abgefaßtes, für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik an Gymnasien geeignetes Lehrbuch der Logik herausgeben möchte. Als er an die Ausarbeitung desselben heranging, stellten sich ihm Schwierigkeiten in den Weg. Die neueren Versuche, eine „reine“ d. h. apriorische Logik zu begründen (die teils auf Kant teils auf den Scholastikern beruhten), treten der psychologischen und der historischen Betrachtungsweise der logischen Gesetze entschieden entgegen. Verf. vermag nun nach seiner wissenschaftlichen Überzeugung nur eine streng empirische Grundlegung der Logik anzuerkennen, da er in der Logik nichts anderes sieht als eine Methodenlehre des Denkens, und daher mußte er sich durch eine kritische Vorarbeit den von ihm für richtig gehaltenen Weg aufs neue bahnen. Dazu war natürlich in dem von ihm geplanten Lehrbuch der Logik kein

Raum; jene Auseinandersetzung mußte demnach eine besondere Schrift werden, und dies ist die hier vorliegende.

Diesem kurz wiedergegebenen Gedankengange des Verf. mußten wir folgen, um den Anlaß des Buches zu verstehen. Seine Stellung zu der „reinen" Logik konnte Vevfasser aber nur darlegen, wenn er die Grundlage derselben, den kritischen Idealismus, prüfte, der sich auf der Grundlage von Kants Kritizismus herausgebildet hat. Schon vorher hat er sich als Gegner dieser Anschauung in einigen Schriften bekannt, aber auch jetzt, im Hinblick auf einige neuen Erscheinungen auf diesem Gebiete, sah er sich genötigt, „die alte Frage, inwiefern wir imstande sind, die Dinge selbst zu erkennen, aufs neue zu erörtern."

Nach dem Gesagten ist dies neue Werk des Verfassers in erster Linie kritischer und polemischer Natur, aber es enthält auch positive Abschnitte, in denen er die Aufgabe der Erkenntnistheorie und der Logik auseinandersetzt. Verf. bekämpft die Anschauung, nach welcher die Erkenntnistheorie, wie sie in unseren Tagen herrscht, „sich loslösen will vom tatsächlichen, psychologisch bedingten Denken, auf dessen Boden schließlich doch alle menschliche Erkenntnis erwachsen ist". Diese sog. ideale oder idealistische Erkenntnistheorie oder auch reine Logik glaubt die Gesetze des Denkens bis zur höchsten Vollkommenheit, zur vollständigen Unanfechtbarkeit erheben zu können. Die Gültigkeit solcher Gesetze müsse dann jeder anerkennen. Verf. wendet sich nun in dem polemischen Teile seines Werkes, welches die drei ersten Hauptabschnitte umfaßt (I. Die psychologische Grundlage von Kants Erkenntniskritik, II. Der kritische Idealismus, III. Die reine Logik) gegen die Vertreter der soeben skizzierten Anschauung, besonders gegen Husserl in seiner Schrift „Logische Untersuchungen", die auch von anderen, so von Heim und Busse, bekämpft worden ist. Der letztere zieht in dem vom Verf. S. 3 wiedergegebenen Satze namentlich aus den Ausführungen Husserls die Folgerung: man müsse die logischen Gesetze entweder psychologisch begründen oder ontologisch interpretieren und die Erkenntnistheorie mit der Metaphysik in einen Zusammenhang bringen; zwischen Psychologie und Metaphysik dürfe man nicht eine Region der reinen Logik einschieben. Tue man dies, so habe das den Erfolg, „daß man sich mit viel Umständlichkeit und mit einem großen Aufwand von Dialektik zwischen zwei Stühle setze". Diesen Gedanken, dem Jerusalem durchaus zustimmt und der seine eigene Ansicht wiedergibt, will er eigehender erörtern.

Es kann hier nicht unsere Aufgabe sein, die von dem Verfasser in seinem „Ruf im Streite", wie er sein Buch seines polemischen Charakters wegen nennt, vertretenen Anschauungen bis ins einzelne hinein zu verfolgen. Die Auseinandersetzungen des Verfassers mit seinen Gegnern und seine Beziehungen zu einer ganzen Anzahl von anderen Philosophen sind für den denkenden Leser sehr anregend und interessant. Verf. will in der Logik, die er darzustellen gedenkt (davon ging er ja aus), weder eine reine noch eine formale darstellen, sondern es soll „auf psychologischer und historischer Grundlage eine Methodologie des Denkens gegeben werden, welche Anweisungen enthält, mit deren Hilfe es ermöglicht oder erleichtert werden soll, in den alltäglichen Erfahrungen das herauszufinden, was darin an allgemeiner und bewährter Erfahrung enthalten ist," (S. 211), oder kurz ausgedrückt, wie es Verf. S. 212 sagt: „Hoffentlich gelingt es mir, auch in einem

für die Schule bestimmten Buche zu zeigen, daß die logischen Gesetze auf Erfahrung beruhen." Diese Gesetze dürfen nach seiner Ansicht in derselben Weise gelten wie die Regeln der Grammatik. Diese sind aus dem Sprachgebrauche abgeleitet, jene sind „nichts anderes als die tatsächlich gehandhabten Vorführungsweisen des bewährten Denkgebrauches".

Man muß nach diesem einleitenden Werke auf die vom Verf. angekündigte Logik gespannt sein. Von Interesse wird es sein, zu sehen, inwieweit sie sich an die Erfahrung anlehnt bezw. auf ihr beruht. — Wer sich in die die Logik betreffenden philosophischen Probleme recht vertiefen will, der wird die Schrift des Verf., in der er sich selbst den Boden für sein Lehrbuch der Logik schaffen und die Grundlinien für dasselbe ziehen will, mit großem Nutzen studieren, ganz abgesehen davon, ob er ihm in allem zustimmt oder nicht.

Köslin. R. Jonas.

Lehmann, Rudolf, Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik. Berlin 1905. Reuther u. Reichard. Heft VIII. I. der Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiet der pädagogischen Psychologie und Physiologie herausgegeben von Ziegler und Ziehen. 57 S. 8°. 1,20 M.

Lehmann, Rudolf, Lehrbuch der philosophischen Propädeutik. Berlin 1905. Reuther u. Reichard. 173 S. 3,60 M.

Die beiden Schriften des rühmlichst bekannten Verfassers bedeuten ein Programm für den gesamten Unterricht auf der Oberstufe der höheren Lehranstalten. Was soll die höhere Schule? Sie soll Menschen bilden. Sie soll ihre Zöglinge nicht nur mit Kenntnissen und Fertigkeiten für die praktischen Aufgaben des Lebens ausrüsten und ihnen formale Bildung vermitteln, sie soll sie auch in die allgemein menschlichen Probleme der Erkenntnistheorie, Psychologie, Ethik und Ästhetik einführen. Sie soll den ihr anvertrauten jungen Menschen für ihre tastenden Versuche, zur Welt und zum Leben in ein Verhältnis zu kommen, die Stütze bieten, die eine Orientierung in der Philosophie zu gewähren vermag. Deswegen soll der Unterricht in allen Einzelwissenschaften auf die philosophischen Probleme hinleiten, die aus ihnen herauswachsen. Dies das Ideal des Verfassers.

Er ist sich wohl bewußt, daß die Oberlehrerschaft von heute nur zum kleinen Teil für eine solche Aufgabe ausgerüstet ist, weil zur Zeit, da sie ihre Ausbildung empfing, die philosophischen Interessen im allgemeinen tief darnieder lagen. Er setzt daher seine Hoffnung vorzüglich auf den Nachwuchs, der jetzt auf den Universitäten herangebildet wird. Er findet, daß hier ein lebhaftes Begehren nach Beschäftigung mit Philosophie herrscht, daß aber die erzielten Resultate der aufgewandten Mühe vielfach nicht entsprechen. Er erwartet Abhilfe von einer Umgestaltung des philosophischen Unterrichtes an der Universität dergestalt, daß den künftigen Philologen und Mathematikern eine allgemeine Orientierung über die Grundprobleme der Philosophie gegeben und überdies den einzelnen Gelegenheit geboten werde, sich in dem Zweig der Philosophie genauer zu unterrichten, die ihrem Spezialfach am nächsten liegt. Sehr beachtenswerte Versuche in dieser

Richtung, die der Verfasser an der Universität Berlin gemacht hat, bespricht er in der ersten kleinen Schrift etwas genauer.

Ob die Philosophie so bald wieder zu der zentralen Stellung in der allgemeinen Bildung aufsteigen wird, an die hier gedacht wird? Ob der höhere Lehrerstand sich im ganzen nach dem Ideal bilden wird, das dem Verfasser vorschwebt? Der Oberlehrerstand hat sich zum großen Teil von der herkömmlichen Verbindung des Lehrers und Gelehrten abgewendet und sucht nach neuen Zielen. Vielleicht wird dabei nicht zum Schaden der heranwachsenden Jugend eine Vielheit von Lehrertypen herauskommen. Aber sicherlich ist zu wünschen und zu hoffen, daß in dieser Vielheit auch der nicht fachwissenschaftlich, sondern vor allem philosophisch interessierte Lehrer seinen Platz finde. Dementsprechend würde die philosophische Förderung der Jugend vorzugsweise in die Hand einzelner Persönlichkeiten zu legen sein, und das ist auch nach der Meinung des Verfassers wenigstens zunächst das einzig Mögliche. Deshalb fordert er für den Lehrplan der höheren Schulen die baldige Einführung eines Unterrichts in der philosophischen Propädeutik und bietet in seiner zweiten Schrift ein Lehrbuch für diesen Unterricht dar.

Diese Schrift wird manchen Gegner für einen philosophischen Unterricht im Sinne des Verfassers gewinnen. So fest nimmt er überall Anschluß an das durch die Fachwissenschaften Gegebene — die Induktion, die mechanische Weltauffassung, die kausale und die individualistische Geschichtsbetrachtung, den Gegensatz von Materie und Psyche. So abgewogen urteilt er, so nahe führt er das menschliche Interesse, das den behandelten Problemen eigen ist. Zudem fällt als ein besonderer Vorzug des Buches ins Gewicht, daß es sich nicht auf Logik und Psychologie beschränkt, sondern auch die Grundfragen der Ethik und Ästhetik in den Kreis der Betrachtung zieht.

Berlin. Gustav Louis.

König, Karl, Im Kampf um Gott und um das eigene Ich. Zweite Auflage. Freiburg i. B. und Leipzig 1902. P. Waetzel. 133 S. 8°. 2 M.

Mit dem Ringen nach persönlichem Erleben und Verarbeiten der überkommenen religiösen Wahrheiten, das heutzutage erfreulicherweise immer weitere Kreise erfaßt, geht bei vielen Hand in Hand die Abneigung gegen die alten Geleise, gegen die ‚Sprache Kanaans', gegen die festen Formeln kirchlicher Frömmigkeit. Nicht selten führt das bei denen, die mit ihrer schriftstellerischen Tätigkeit dem Bedürfnis solcher Kreise entgegenkommen, zu einer manierierten, geistreichelnden Art. Auf den ersten Blick scheint das auch bei den vorliegenden ‚Ernsthaften Plaudereien' zuzutreffen. Schon ihr Titel, dann einzelne der Teilabschnitte (gemaltes und wirkliches Leben; die Tragik in Gott und ihre Lösung im Menschen; Masse und Ich), die etwas gesucht lebendige und bilderreiche Sprache, das alles legt die Vermutung nahe. Aber je mehr man sich hineinliest, um so mehr findet man an der frischen Art Gefallen; man erkennt, daß man es hier nicht mit ästhetisierendem Gerede über Religion zu tun hat, sondern mit dem Versuch, die tiefen Gedanken des Christenglaubens aus eigenem Erleben heraus mit eigenen Worten auszusprechen und so für sich und andere auf neuen Pfaden den Weg zum alten Gott zu finden.

Schian, Martin, Unser Christenglaube. Freiburg i. B. und Leipzig 1902. P. Waetzel. 137 S. 8°. 2 M.

Die Tendenz des Buches ist im Eingang so ausgedrückt: ‚Der religiösen Erkenntnis will es dienen. Und zwar derjenigen nicht theologisch gebildeter Christen, denen ihr Glaube nicht bloß Kraft und Trost ist, sondern zugleich Gegenstand sinnenden Nachdenkens.' Daher ist die Sprache der hergebrachten kirchlichen Frömmigkeit ebenso vermieden, wie die der Wissenschaft. Überall ist das Bestreben erkennbar, in schlichter Form die religiösen Grundfragen zu erörtern und von innen heraus verständlich zu machen, was an den überlieferten Anschauungen zeitgeschichtlich bedingte Form, was bleibender Wahrheitsgehalt ist. Die Aufgabe, ‚eine Verständigung mit nachdenkenden Lesern über den Hauptinhalt des Christenglaubens' zu versuchen, ist allerdings sehr umfassend. Alle die Probleme, über die in der letzten Zeit so viel geschrieben und geredet worden ist, werden berührt, aber natürlich eben nur kurz berührt. Die Empfindung der damit zusammenhängenden Schwierigkeit kommt hie und da zum Ausdruck; sie drängt sich dem Leser mehrfach auf, so auch bei der Behandlung der kirchlichen Erlösungs- und Versöhnungslehre. Manches ist eben nur andeutend, skizzierend behandelt. Da das Interesse der reflektierenden Betrachtung im Vordergrund steht, läßt die Darstellung vielfach die religiöse Wärme vermissen. Einmal heißt es: ‚Ich schildere nicht weiter. Aus der erkenntnismäßigen Darlegung käme ich hier zu leicht in das Gebiet der rein religiösen Aussage' (S. 78). Die letztere hätte meines Erachtens ruhig etwas mehr hervortreten können, ohne damit die Gefahr heraufzubeschwören, daß dadurch die Klarheit der Gedankenentwicklung getrübt oder die Probleme vertuscht würden.

Heuck, Franz, Zum Religionsunterricht an höheren Schulen. Berlin 1904. Alexander Duncker. 52 S. 8°. 1 M.

Der Standpunkt des Verfassers ist ein naiver Intellektualismus. Wie in jedem anderen Unterricht, so kommt es nach seiner Meinung auch im Religionsunterricht nur auf verstandesmäßiges Erkennen an; er wendet sich ebenso nur an das logische Denkvermögen, wie etwa der mathematische Unterricht. ‚Die ewigen Phrasen über Herz und Gemüt . . . verletzen nicht nur ein gesundes ästhetisches Empfinden, sondern sind geradezu geeignet, körperliches Unbehagen zu erregen' (S. 15). Religionsunterricht ist nicht Herzenssache, sondern Verstandessache (S. 14). Es ist gar nicht seine Aufgabe, religiöses Leben zu wecken. Konsequenterweise wird deshalb auch erklärt, daß er ‚überhaupt nichts für Kinder' sei; erst sobald die Schüler keine Kinder mehr sind, hat er seinen Platz (S. 26). Dann wird er notwendig ‚für die allgemeine Bildung' (S. 7). Soll auf der Unterstufe den Erzählungen aus dem Alten und Neuen Testament ein besonderer Unterricht gewidmet werden, — sie könnten vielleicht ebenso gut in der Geschichtsstunde ‚als religiöses Anschauungsmaterial' (!) zur Geltung gebracht werden — so braucht er doch den jetzigen Umfang nicht zu haben; denn wer nicht in der hergebrachten Weise immer wieder bei denselben Geschichten ‚dieselben Redensarten, je nach persönlichem Geschmack und Geschick mit mehr oder weniger geistlichem Pathos vortragen' mag, der ist ja ‚in steter Verlegenheit, wie er die Zeit hinbringen soll' (S. 41).

Auf der Oberstufe soll der Unterricht in chronologischem Aufbau rein historisch erteilt werden; UII: Altes Testament, OII: Jesus, UI: Paulus, Johannes, OI: Kirchengeschichte.

Ebenso wie diese Anordnung des Stoffes und so manche andere Einzelheit muß auch die ganze Tendenz der Schrift lebhaften Widerspruch hervorrufen. Ihn im einzelnen hier zu begründen, würde zu weit führen. Zur Charakterisierung werden die angeführten Stellen genügen. Die Scheu vor der früheren dogmatistischen oder gefühlsmäßigen, erbaulichen Art und der Wunsch, den Religionsunterricht von anderen als wissenschaftlich gewertet zu sehen, haben den Verfasser offenbar zu seinem extremen Standpunkt gebracht, der der Eigenart dieses Unterrichts meines Erachtens nicht gerecht wird.

von Soden, Hermann, Urchristliche Literaturgeschichte (die Schriften des Neuen Testaments). Berlin 1905. Alexander Duncker. 237 S. 8°. 2,50 M.

Als echte paulinische Briefe behandelt der Verfasser: 1. Thess., 3 Corintherbriefe (der zweite 2. Cor. 10,1—13,10), Gal., Röm., Col., Philemon und Phil. Der zweite Abschnitt ‚Die Evangelien-Literatur' bietet eine Ergänzung zu des Verfassers Ferienkurs-Vorträgen über *‚die wichtigsten Fragen im Leben Jesu'*. Als nachpaulinische Literatur werden dann zusammengefaßt: die Apostelgeschichte, Hebr., 1. Petr., Eph., die Pastoralbriefe und 2. Thess. Der letzte Teil bringt die johanneische Literatur und ein Anhang die Nachzügler: Jak., Jud., 2. Petr. Als bezeichnend für den Geist der Schrift sei eine Stelle aus dem Abschluß über die paulinischen Briefe zitiert: ‚Wir besitzen in diesen Briefen ein unvergängliches Denkmal eines der gewaltigsten Geister der Menschheit, errichtet auf einem der entscheidendsten Wendepunkte ihrer Geschichte, in vielem Belang des Ideals eines groß angelegten christlichen Charakters, religiöse Bekenntnisse von schöpferischer Ursprünglichkeit bei aller Anlehnung, von einem seltenen Maß von Allgemeingültigkeit bei aller scharf individuellen Ausprägung, und von einer unerschöpflichen quellenden Tiefe. Freilich findet man dies nur heraus, wenn man sie nicht als Steinbrüche betrachtet, aus denen man Quader von Lehrsätzen bricht, sondern als einen Tempel durchwandelt, in dem auch die aus alten Synagogenbauten stammenden Säulen und Zieraten den überwältigenden Eindruck der Erhabenheit und Geschlossenheit nicht stören können. Nein, das Bild genügt nicht. In ihnen ist nichts Stein, alles ist flutendes, vielgestaltiges . . . Leben.'

Die Kritik ist maßvoll und bietet für den Unterricht der Prima wertvolle Gesichtspunkte, so daß die Schrift dem Religionslehrer warm empfohlen werden kann. Der Satzbau ist mitunter schwerfällig; so gleich im Anfang: . . . ‚wie es heute viele sich vorstellen, für die der für vergangene Geschlechter über ihre Wiege ergossene überirdische Lichtglanz erloschen ist'.

Erbach, Johannes und **Steinecke, Victor,** Biblische Geschichten aus dem Alten und Neuen Testament. Essen 1904. G. D. Baedeker. 199 S. 8°. geb. 1 M.

Die Auswahl des Stoffes ist reichlich und fast durchweg angemessen. Nur könnte im Alten Testament einiges fehlen, wie z. B. Davids Morgengabe an Saul

(S. 72); die angeführten Stellen aus den Propheten besagen zu wenig (S. 95), bei Jeremias wäre besser des Propheten Schicksal dargestellt. Die Erzählungen aus Ev. Joh. 3 u. 4 sind den Knaben zu schwer. Mit Recht ist auch die nachexilische Zeit berücksichtigt. Zehn Geschichten aus der Apostelzeit bilden den Abschluß; Bilder aus der Kirchengeschichte (wie bei Zahn-Giebe) sind also nicht angefügt. Die Gliederung des Stoffes ist recht übersichtlich. Die charakteristische Klangfarbe der biblischen Erzählungen ist beibehalten, aber die Sprache ist dabei, namentlich was den Satzbau angeht, für die Kinder verständlicher gestaltet worden. Die am Schluß gebotene ‚Einführung in die Heilige Schrift' ist für die Unterstufe wohl überflüssig; was sollen die Kinder mit solchen Bemerkungen: ‚Ihre (der Bibel) Haupteigenschaften sind ihre Wahrheit, ihre Glaubwürdigkeit, ihre Notwendigkeit für unser Heil, ihre Vollständigkeit (sie bedarf keiner Ergänzung durch kirchliche Überlieferungen), ihre Deutlichkeit und ihre Bestimmung für alle Menschen'? Die äußere Ausstattung ist gut. Mehrere Bilder von biblischen Heiligtümern, Städten, Landschaften sind eingefügt.

Köstlin, Friedrich, Schülerheft zum Unterricht in der Bibelkunde des Neuen Testaments für die Mittelklassen der höheren Lehranstalten. Tübingen 1904. J. C. B. Mohr. 19 S. 8°. 0,20 M.

Dem Schülerheft für das Alte Testament hat Köstlin nun auch das fürs Neue folgen lassen. Diese Schülerhefte können bei ihrem geringen Umfang von dem Schüler ins Biblische Lesebuch gelegt werden und machen für die Mittelklassen ein besonderes Lehrbuch entbehrlich. Auf die in Fachkreisen rühmlichst bekannten Leitfäden des Verfassers wird in zahlreichen Fußnoten Bezug genommen. Die Vorbemerkung über das vorgeschriebene Lehrpensum bezieht sich wohl auf württembergische Verhältnisse; die Hefte sind aber auch an anderen Anstalten gut zu verwenden.

Westphal, Johannes, Religionsbuch für evangelische Präparandenanstalten. III. Teil: Die Kirche Christi. Leipzig 1904. Dürrsche Buchhandlung. 152 S. 8°. 2 M.

Der Leitfaden ist zugleich ‚für den Religionsunterricht in Volks- und Mittelschulen, sowie in den unteren Klassen höherer Lehranstalten' bestimmt. Die Lehrpläne der verschiedenen Schularten weichen aber zu sehr voneinander ab, als daß ein Buch, das den Bestimmungen für die I. Klasse der Präparandenanstalten entsprechen muß, auch für die anderen Schulen paßte. In den unteren Klassen der höheren Lehranstalten wenigstens ist kein Raum für eine so breite Behandlung der Apostelgeschichte, deren Inhalt hier auf 93 Seiten dargestellt und erklärt wird. Bei den Bildern aus der Kirchengeschichte, die der zweite Teil bringt, ist der Kern die Missionsgeschichte; so wird aus dem 17.—19. Jahrhundert nur die Heidenmission und die Fürsorge für bedrängte Glaubensgenossen besprochen. Auch diese Bilder sind für die Unterklassen nicht geeignet, denn wenn man da das Wichtigste aus der Kirchengeschichte geben will, wird es sich doch nur um die Hauptpersönlichkeiten handeln, um Lebensbilder.

Siebert, Paul, Kirchengeschichte für höhere Schulen. Leipzig und Berlin 1904. B. G. Teubner. 142 S. 8°. 1,60 M.

Der Leitfaden von Siebert hebt sich recht vorteilhaft von den meisten seiner Vorgänger ab. Zusammenhängende Darstellung in klarer, fließender Sprache, zweckmäßige Auswahl des Stoffes, übersichtliche Anordnung zeichnen ihn aus. Ein Vorzug ist auch, daß der neuesten Kirchengeschichte seit der Union ein breiterer Raum gewährt ist. Zahlreiche Anmerkungen weisen auf Erzeugnisse der Literatur hin, die im Bereich der Lektüre der Oberklassen liegen, und geben dem Schüler wertvolle Winke. Einige Änderungen könnten bei einer neuen Auflage unschwer angebracht werden. Als Ergänzung scheinen mir u. a. notwendig: die wichtigsten Bestimmungen der Didache (vor allem die Eucharistiegebete), die Entstehung des Islam und die Begründung der griechischen Kirche, die Artikel 22—28 der Augustana. Dagegen könnte manches gekürzt oder gestrichen werden; der weitere Verlauf der trinitarischen Streitigkeiten hat doch nur theologisches Interesse; zahlreiche Einzelheiten und Namen (ich erwähne nur *Madaura, Matteo de Bassi, Filippo Neri, Benedetto von Mantua, Jablonski, Urlsperger* usw.) braucht der Primaner nicht zu kennen. In der alten Kirchengeschichte hat das Bestreben, eine Gliederung nach Hauptgesichtspunkten vorzunehmen, zu Unzuträglichkeiten geführt. Innerhalb der Einzelabschnitte (sittl. Leben, Verfassung, Lehre usw.) wird wohl die Entwicklung von der apostolischen Gemeinde zur Märtyrerkirche und dann zur katholischen Kirche hervorgehoben, aber es kommt so kein einheitliches Bild dieser in sich so verschiedenen Entwicklungsstadien heraus. Einige Einzelheiten werden auf Bedenken stoßen; so S. 1 die Abfassung der Apokalypse durch den Apostel Johannes, S. 15 die Entstehung des Apostolikum in Rom, S. 55 ‚Sigismund ließ sich überzeugen, daß er einem Ketzer sein Wort nicht zu halten brauche', S. 92 ‚Erst Friedrich der Große brach den Einfluß der Jesuiten in Schlesien'. Im ganzen aber ist das wissenschaftliche Material trefflich verwertet und stellt der Leitfaden ein recht brauchbares Hilfsmittel für den Religionsunterricht dar. Die äußere Ausstattung des Buches ist gut.

Düsseldorf. R. Peters.

Rinn und **Jüngst,** Kirchengeschichtliches Lesebuch für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Schülerausgabe. Tübingen 1905. J. C. B. Mohr XI u. 176 S. geb. 2 M.

Die Kirchengeschichte in ihrem ganzen Verlauf, vom Urchristentum bis zur „Los von Rom"-Bewegung, wird uns in Quellenstücken vorgeführt, und zwar in einer „dem geschichtlichen Werdegang entsprechenden Reihenfolge". Wir finden da über Ausbreitung des Christentums, Christologische Streitigkeiten und kirchliche Organisation Stellen aus Tertullian, Clemens Romanus, Irenäus, Eusebius, Origenes, Sozomenos und Augustin. — Für das Mittelalter bringt uns das Lesebuch Stücke aus den Dialogen Gregors I. über das Leben Benedikts von Nursia, einen Abschnitt aus seiner Ordensregel, einen größeren Abschnitt aus Willibalds Leben des heiligen Bonifatius, aus Rimbert, Leben Ansgars, ferner Proben aus Anselm von Canterbury. Bernhard von Clairvaux lernen wir nach Wilhelm von

Thierry kennen, Franz von Assisi aus seinem Testament. Es folgt weiter die Bulle Unam sanctam, Auszüge aus den Schriften Wiclifs und Hus', eine Äußerung Geilers über den Ablaß, eine Stelle aus der Summa Johannis über denselben Gegenstand, aus der Bulle Antiquorum habet fida über Wallfahrten. Eine Probe aus der „Theologia deutsch" soll uns mit der deutschen Mystik bekannt machen, eine Stelle aus Reuchlins Briefen und aus einer Vorrede von Erasmus sollen vom Humanismus ein Bild geben. — Der Abschnitt über die Reformationszeit bringt vor allen Dingen Auszüge aus Luthers Schriften; neben einer Auswahl seiner Thesen finden sich besonders Stellen aus den drei Hauptschriften des Jahres 1520. Von der Confessio Augustana sind die wichtigsten Artikel aufgeführt. Der letzte Abschnitt bringt unter anderm die Approbation des Jesuitenordens durch die Bulle Regimini militantis ecclesiae, die Verdammung aller „Ketzer" nach der Bulle In coena Domini und den Protest Innozenz' X. gegen den westfälischen Frieden. — Die neue Zeit ist ganz besonders stark vertreten. Aus Speners „Pia desideria", aus „Anfang und Fortschritt der Bekehrung August Hermann Franckes", aus Zinzendorfs Aufzeichnungen, Wesleys Predigten, Gellerts moralischen Vorlesungen können wir den Pietismus kennen lernen. Für die Aufklärung zeugen Lessing, Rousseau, Friedrich der Große, gegen die Aufklärung Jung Stilling und das Wöllnersche Religionsedikt. Es folgen Stellen aus Herders „Briefen, das Studium der Theologie betreffend" und aus seinen Briefen zur Beförderung der Humanität, sowie ein Auszug aus Schleiermachers „Reden über die Religion an die Gebildeten unter ihren Verächtern". Unsere Aufmerksamkeit wird dann wieder auf die katholische Kirche gelenkt: die Aufhebung des Jesuitenordens durch Clemens XIV. nach dem Breve Dominus ac redemptor noster. Der nächste größere Abschnitt handelt von der praktisch-kirchlichen Organisation 1813 bis heute. Ich hebe besonders hervor: Friedrich Wilhelms III. Aufruf zur Union zwischen Lutheranern und Reformierten, Wicherns Rede über innere Mission vom 22. September 1848, Arbeiterschutzerlasse Kaiser Wilhelms II. vom 4. Februar 1890; ferner erwähne ich den Aufruf zur Gründung eines „Vereins für bedrängte evangelische Gemeinden" (Gustav-Adolf-Verein) und zur Gründung des evangelischen Bundes. — Ein besonderer Abschnitt bringt unter der Überschrift „religiöse Typen und Individualitäten" einige Thesen (zum Reformationsjubiläum 1817) von Claus Harms, Äußerungen Goethes über Religion, Stellen aus der Vorrede zum Leben Jesu von D. F. Strauß, auch eine Stelle aus einem Brief Bismarcks an seinen Schwiegervater. — Der letzte Abschnitt ist wieder dem Katholizismus gewidmet und behandelt erstens seine „innere Entwicklung zum Ultramontanismus" (Stellen aus dem Breve Pius' VII. vom 7. August 1814, aus der Encyklika Pius' IX. vom 8. Dezember 1864, die Unfehlbarkeitserklärung des Papstes auf dem vatikanischen Konzil, 18. Juli 1870; die moderne Jesuitenmoral wird illustriert durch Stellen aus J. P. Gury, Casus conscientiae), zweitens seinen „Kampf mit dem modernen Staat" (Briefwechsel zwischen Kaiser Wilhelm I. und Pius IX), drittens seinen „Kampf mit dem Protestantismus" (Worte des Prof. v. Buß: „Mit einem Netz von katholischen Vereinen werden wir den altprotestantischen Herd in Preußen von Osten und Westen umklammern . . . so den Protestantismus erdrücken usw." Eine Stelle aus der Encyklika vom 24. Juni 1881). Über die „Los von Rom"-Bewegung finden wir eine Stelle aus der

Rede des Dr. Eisenkolb im österreichischen Reichsrat und einen Brief des ehemaligen katholischen Priesters Abbé Cayla an den Bischof von St. Flour.

Der Anhang des Buches bringt altchristliche Lieder, eine Zeittafel und Anmerkungen zum Text.

Die fremdsprachlichen Quellen sind ins Deutsche übersetzt; der Grundtext kann, wie im Vorwort gesagt ist, in einem Ergänzungsheft zu mäßigem Preis bezogen werden.

Der Schülerausgabe ist eine Ausgabe des Lesebuchs voraufgegangen, die erstere an Umfang etwa um die Hälfte übertrifft. Die größere Ausgabe war ursprünglich „für den Unterricht an höheren Lehranstalten und zum Selbststudium" bestimmt. Die Kritik hatte aber teilweise die Ansicht geäußert, daß zu viel Stoff geboten sei, und daraufhin erschien die vorliegende Schülerausgabe. Wenn ich nun auch nach wie vor der größeren Ausgabe den Vorzug geben möchte, so muß ich doch gestehen, daß die Schülerausgabe in ihrer Art ein Meisterstück ist. Mit dem gleichen Geschick wie die Auswahl der Quellenstücke in der größeren Ausgabe ist die engere Auswahl und Verkürzung in der Sonderausgabe getroffen worden. Das Lesebuch verrät eine sehr gründliche Bekanntschaft mit den kirchengeschichtlichen Quellen und kann in jeder Gestalt von uns mit Freuden begrüßt werden.

Was die Verwendbarkeit des Lesebuchs im Unterricht anbetrifft, so glaube ich nicht, daß durch die Schülerausgabe ein Leitfaden ersetzt werden kann, woran nach dem Vorwort der Herausgeber gedacht hat. Für einen gedeihlichen Unterricht in der Kirchengeschichte ist es meiner Ansicht nach unerläßlich, daß die Schüler einen Leitfaden haben, der ihnen den Stoff in gedrängter und übersichtlicher Form gibt.

Mit der Übersichtlichkeit des Lesebuchs könnte man, dank der sorgfältigen Arbeit der Herausgeber, zufrieden sein. Aber in gedrängter Form können Quellenstücke ihrer Natur nach den Stoff garnicht bieten. Ich glaube also: nicht an Stelle eines Leitfadens, sondern neben einem Leitfaden ist das Buch zu empfehlen. Ich denke mir die Sache folgendermaßen: der Lehrer, der bei seinem Vortrag den Leitfaden berücksichtigt, gibt zugleich Quellenstücke aus dem Lesebuch. Zu Hause lernen die Schüler nach dem Leitfaden und lesen außerdem die in dem Vortrag herangezogenen Quellenstücke in dem Lesebuch nach. Ich glaube, damit beugen wir der Gefahr vor, daß das Lernen zu Hause zum mechanischen „Pauken" wird, es geht dann nicht mehr ohne Denkarbeit.

Wenn auf diese Weise zwei Bücher für den Religionsunterricht gefordert werden, so ist die Frage, ob die Kosten nicht wieder zu hoch werden, die doch gerade durch die Schülerausgabe verringert werden sollten. Ich muß nun offen gestehen, daß ich in dieser Beziehung keine Bedenken habe. Es gibt doch auch Schulbücher, die nicht, wie z. B. mathematische Aufgabensammlungen oder deutsche Lesebücher, nur für die Schulzeit Wert haben, sondern die auch nachher noch zum Nachschlagen und zu schneller Orientierung sehr gute Dienste leisten. Dazu gehören, meine ich, auch die Hilfsmittel für die Kirchengeschichte; denn es bietet sich doch manchmal eine Gelegenheit, wo es sehr zu empfehlen ist, einen Blick in die Kirchengeschichte zu werfen.

Zum Titel möchte ich mir nur noch eine kurze Bemerkung erlauben. Die Bezeichnung „Lesebuch" hat nach meinem Empfinden etwas penetranten Schulgeruch an sich und ich halte es nicht für ausgeschlossen, daß mancher sich dran stößt. Würde der Titel nicht besser lauten: „Quellenstücke zur Kirchengeschichte."?

Doch das ist schließlich nur Geschmackssache. Das Buch ist ein erfreuliches Zeichen dafür, daß man endlich Ernst macht, vom „erbaulichen" oder „erziehlichen" zum wissenschaftlichen Religionsunterricht fortzuschreiten.

Berlin. F. Heuck.

Hesse, Alfred, Die Oden des Quintus Horatius Flaccus in freier Nachdichtung. Hannover 1906. Schmorl & v. Seefeld Nachf. VIII und 215 S. 8°. (Von S. 157 an Erläuterungen.) geh. 3,75 M., geb. 4,50 M.

Zu den vielen in den letzten Jahrzehnten veröffentlichten Versuchen, Horazische Lyrik in modernen Reimversen nachzubilden, sind unlängst rasch nacheinander zwei hinzugekommen: Die Lieder (die Oden ohne die Epoden) des Horaz von Bruno Abelmann (Schleusingen, Max Schewe) und das Hessesche Buch. Abelmann ist Philologe, Hesse offenbar nicht. Jener gibt den Sinn, soweit ich gesehen habe, richtig wieder, und seinem sprachlichen Ausdruck mangelt es nicht an Gewandtheit, aber öfters vermißt man den dichterischen Hauch, wie denn auch die Mehrzahl seiner Übertragungen durch unreine, mitunter doppelt unreine Reime entstellt ist (Unter des Sonnengotts feurigem Wagen . . . . Sing' ich von Lalages lieblichem Lachen). Bei Hesse findet gerade das Umgekehrte statt. Sein Reim ist mit verschwindend wenigen Ausnahmen rein und klangvoll; sein Rhythmus, wenn auch auf Jamben und Trochäen beschränkt, hat dennoch bei der Verschiedenheit der Verslänge und der Mannigfaltigkeit der Strophenbildung nichts Eintöniges. Aber auch durch wichtigere Vorzüge kommt Hesse den Meistern moderner Übersetzungskunst nahe. Seine Sprache hat poetischen Schwung, und im großen und ganzen ist er in den Geist des Venusiners recht wohl eingedrungen. Selten begegnet man einer nüchternen Wendung, wie S. 1 unten (I 1, 19) „Und andern wiederum genügt es schon" oder S. 108 unten (III 17, 12) „Wenn anders wahr die Krähe prophezeit" — warum nicht, mit Beibehaltung des inhaltschweren, durch die Stellung aufs stärkste hervorgehobenen *annosa,* „Wenn wahr die alte Krähe prophezeit"? Bei freien Nachdichtungen kann es ja nicht ausbleiben, daß hin und wieder von dem Original etwas preisgegeben, manchmal auch etwas hinzugefügt wird, und im allgemeinen muß man anerkennen, daß Hesse nach beiden Seiten hin Maß gehalten hat. Was er preisgibt, ist in der Regel entbehrlich, wie z. B. der Tiger neben dem Löwen I 23, 9 f. — in der kürzeren und besseren der beiden dargebotenen Fassungen, S. 175 — aber zu den Lazerten (V. 6) hätte er nicht die „mit Gezirp hüpfenden" Zikaden (will heißen Grillen oder Schrecken — *licentia poetica*) hinzudichten sollen, denn diese Kerbtiere zirpen nur im Stillsitzen, was Horaz gewußt haben kann, wenn auch der Grund damals noch nicht bekannt war. Auch der fallende Schnee und in der ersten Fassung (S. 31) der fliegende Falter und der eigene Schatten des Kitzleins sind bedenkliche Zutaten, weil diese Dinge alle drei nicht hörbar und auch sonst nicht dazu angetan sind, dem Tierchen Schrecken einzujagen.

Im ganzen aber wird man dem Nachdichter nicht vorwerfen können, daß er sich dem Original gegenüber geschmacklose Freiheiten herausgenommen habe. II 15 gibt er am Schluß eine ganze Strophe von dem Seinigen zu, aber man muß gestehen, daß sie sich nicht übel macht und nicht unhorazisch ist.

Man kann nur bedauern, daß ein Talent wie dieses nicht in hinlänglichem Maße philologisch geschult ist. I 28 wird dem berühmten Pythagoreer Archytas das y verkürzt, III 4, 53 der Unhold Typhōeus in einen flötenden Typhöus verkehrt. Horazens Freund Septimius wird II 6, 23 zu dessen Bruder in Apoll gemacht, die wilde Geiß I 2, 12 zu einer zahmen Ziege, die Römerinnen I 1, 24 zu Germaninnen, die der Schlacht beiwohnen. Zu seinem Hauptberater macht Hesse nicht etwa den Kießling-Heinze oder den Nauck-Weißenfels (ob er diese überhaupt kennt?), sondern den veralteten Düntzer, dem er u. a. darin folgt, daß er I 2, 39 den Mauren beibehält (der Mohr kann gehen!) und III 23, 9—13 bloß von Hornvieh spricht, während doch Eichelmast sich nur für Borstenvieh eignet; dazu kommt noch, daß er seinen Opferstier — ein und denselben, trotz des *aut* — im Winter auf die Berge und im Sommer ins Tal versetzt statt umgekehrt. Aber verschiedenes, was Hesse unrichtig wiedergibt, erklärt Düntzer richtig, z. B. II 18, 18: „Du bestellst Marmorplatten" — Hesse: „Du nimmst für deine Marmorbrüche teure Pacht"! — III 21, 14—16: „Der Wein macht die in sich versunkenen Weisen gesprächig" — Hesse: „Der Traube Saft enträtselt (uns) den dunkeln Spruch des Weisen" — IV 9, 34 f.: *est animus tibi rerum prudens* „Du bist lebensklug" — Hesse: „Du prüfst mit hellem Geiste deines Vaterlands Geschick" (bei *rerum* ist zu ergänzen *humanarum*, nicht *Romanarum*). Doch genug von den Mängeln! Sie kommen nur sporadisch vor und würden sich wohl ohne große Schwierigkeit in einer zweiten Auflage berichtigen lassen. Da wäre auch die in der ersten Auflage fehlende Jahrhundertfest-Ode nachzutragen.

Es erübrigt noch, einige Proben mitzuteilen. Ich wähle den Schluß der letzten Römerode (gerade die Schlüsse sind oft von besonderer Schönheit — *finis coronat opus!*) und die ganze Ode *Quem tu, Melpomene, semel.*

III 6, 37 ff. (in Rede stehen die Sieger von Mylae und den Ägaten, von Benevent, Magnesia und Zama):

Sie waren ihrer Ahnen würd'ge Sprossen,
Ein Heldenstamm, der Kraft mit Mut verband,
Der tapfer focht und schlicht und unverdrossen
Im Frieden auch das Land zu baun verstand,

Der abends spät, wenn schon um Haus und Hürde
Die steile Felswand breite Schatten schlug,
Noch auf Geheiß der Mutter eine Bürde
Gefällten Holzes aus dem Walde trug.

Ach, unsre Frevel ziehn uns ins Verderben!
Wenn Schuld an Schuld, wenn Schmach an Schmach sich reiht,
Vom Vater auf den Sohn die Laster erben,
Wer hoffte da noch auf der Enkel Zeit?

Der Kern der Gedanken ist festgehalten, die Form in einer Weise umgebildet, wie das nur ein echter Dichter fertig bringt.

IV, 3: An Melpomene.

Wen bereits an seiner Kindheit Wiege
Deine Gunst zu Sängerdienst geweiht,
Dem, o Muse, schenkst du keine Siege,
Die die Stahlkraft einer Faust verleiht,

Keine Siege, die mit windesschnellen
Hufen ihm ein feurig Roß errang,
Keine, die das Herz des Kriegers schwellen,
Weil er stolzer Kön'ge Trotz bezwang.

Doch wo Tiburs taugetränkte Matten
In der Pracht von tausend Blumen glühn,
Wo den Wandler*) Haine kühl umschatten,
Läßt sein Lied ihm Sieg und Ruhm erblühn.

Und von Roms Bewundrung hoch erhoben
Reiht er sich den größten Dichtern an;
Schon ist seiner Feinde Schwarm zerstoben,
Stumpf des Neides giftgefüllter Zahn.

Drum, Kamene, ziemt's, daß ich dich preise,
Die voll Huld du meinem Saitenspiel
Töne wecktest, deren neue Weise
Selbst den Meistern meiner Kunst gefiel,

Dich, Gewalt'ge, der es Zeus vergönnte,
Daß die ganze Welt ihr untertan,
Die sogar die Fische lehren könnte,
Schöner noch zu singen als der Schwan,

Die noch nie mir ihre Gunst entzogen,
Nie von ihres Lieblings Seite wich —
Bleibe mir auch fürderhin gewogen!
Was ich bin, bin ich allein durch dich!

Wiesbaden. Friedrich van Hoffs.

Budde, Gerhard, Bildung und Fertigkeit. Gesammelte Aufsätze zur neusprachlichen Methodik. Hannover 1905. Carl Meyer. 65 S. geh. 1,25 M.

Nach dem Vorwort sind die neun hier vereinigten Abhandlungen fast alle ein Ergebnis der Studien und Erfahrungen, die der Verfasser als Leiter der neusprachlichen Abteilung des mit dem Lyzeum I (Gymnasium) in Hannover verbundenen pädagogischen Seminars gemacht hat; bis auf zwei waren sie schon früher in Zeitschriften veröffentlicht. Der allen gemeinsame Zweck ist, dazu beizutragen, die moderne deutsche Pädagogik von utilitarischen Abwegen, auf die sie durch den neusprachlichen Radikalismus geraten sei, wieder auf den Weg ernster Wissenschaftlichkeit und gediegener Bildung zurückzuführen. Wenn auch die Steigerung des internationalen Verkehrs nach 1870/71 und der Aufschwung der Phonetik dazu mitgewirkt haben mögen, die radikale Reformbewegung in Deutschland hervorzurufen, so ist diese doch nach Buddes Ansicht im wesentlichen ein Symptom der allgemeinen materialistisch-utilitarischen Geistesrichtung, die einem großen Teile des 19. Jahrhunderts das Gepräge gegeben habe. Und so soll auch der seit einem Jahrzehnt eingetretene Umschwung hauptsächlich verursacht sein durch die Modifikation des Bildungsideals innerhalb der deutschen Kulturwelt, in dem die literarisch-ästhetische Tendenz vor der philosophisch-wissenschaftlichen überwiege. Das Bild, welches Budde sodann im einzelnen von dem Streben und Wirken der Reformer entwirft, entspricht in seinen Grundzügen den Schilderungen der von Koschwitz begründeten Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. Der Verfasser erkennt zwar gelegentlich an, daß die Reformbewegung auch

*) Bei Hesse „Wandrer", vermutlich ein stehengebliebener Druckfehler (auf S. 215 sind nicht weniger als 28 Druckfehler berichtigt). Gemeint ist ja der Dichter selbst, der in seinem Musenhain (I 7, 13) nicht wandert, sondern wandelt, um den Stimmen desselben zu lauschen (man vergleiche, was Hölderlin in seinem „Rückblick aus späterer Zeit" sagt: „Mich erzog der Wohllaut des säuselnden Hains").

Gutes hervorgebracht habe (Verbesserung der Aussprache, größere Betonung der vorbereitenden Sprachübungen, freiere Gestaltung der schriftlichen Arbeiten), aber das Schlechte überwiegt nach seiner Meinung bei weitem. Das einzige Lehrziel der extremen Reformen sei die rein technische Sprechfertigkeit, der zuliebe auf alle tieferen Ziele des Unterricht verzichtet werde. Besonders bedauert es Budde, daß auch Münch neuerdings sich dem radikalen Flügel der Reform zu stark genähert habe, indem er die völlige Ausschaltung der Muttersprache befürworte und im humanistischen Gymnasium wesentlich die Sprechfertigkeit fördern wolle. Die Perlen aus dem Schatzkästlein Münchscher Gedankenarbeit verbreiten aber selbst hier, wo sie ihres eigentlichen Zusammenhangs beraubt sind, einen solchen Glanz, daß sie vielleicht auf manchen Leser eine den Absichten Buddes entgegengesetzte Wirkung ausüben. Vor allem scheint dem Verfasser die Zukunft der Oberrealschule durch die radikalen Reformer gefährdet; auch sie müsse, nachdem sie den übrigen neunstufigen Anstalten gleichgestellt sei, ihren Schülern eine humanistische Bildung geben, dies könne sie aber nur, wenn neben der Geschichte und dem Deutschen auch die neueren Sprachen beitrügen zur formalen Schulung des Verstandes und zur Bereicherung des geistigen Lebens. Dagegen ist an sich gewiß nichts einzuwenden, nur glaube ich, daß auch die Reformbewegung, als Ganzes und grundsätzlich genommen, diesem Ideal durchaus nicht abhold ist, ja daß sie sogar ihre stärksten Motive dem Kampf gegen die geistige Verödung durch die bis vor zwanzig Jahren übliche und jetzt wieder empfohlene Methode verdankt. Oder was ist der Krieg gegen die übertriebene Wertschätzung der Übersetzung aus der und in die Muttersprache, gegen die rein formalistische Behandlung der Grammatik anders als ein Aufschrei des nach idealen Werten verlangenden deutschen Gemüts? Trotz der Verbannung der Muttersprache aus den neusprachlichen Stunden haben gerade die Reformer den Weg gezeigt, auf dem der deutsche Unterricht inhaltlich durch die französische und englische Lektüre aufs glücklichste ergänzt werden kann; und daß die Geschichte des fremden Volkes in dem ganzen Reichtum ihrer Erscheinungen in den Mittelpunkt des Unterrichts treten müsse, ist eine der Forderungen, die sich wie ein roter Faden durch die Reformliteratur hindurchzieht. Was will es dagegen bedeuten, wenn einzelne Stürmer und Dränger einmal im Eifer des Gefechts das Maß des in der Schule zu erreichenden Sprachkönnens zu hoch, wenn andere in ihrer Begeisterung für das Reale die ästhetischen Kulturwerte zu tief einschätzen? Beide Einseitigkeiten kann man bekämpfen, sie aber für Stern und Kern der Reformbewegung erklären, heißt historisch nachweisbare Tatsachen verkennen. Selbst wenn Budde philosophische Schriftsteller in den Lektüre-Kanon der Oberrealschulen aufnehmen will, gibt es eine ganze Reihe auch radikaler Reformer, die für einen solchen Versuch wohl zu haben wären, vorausgesetzt, daß dabei dieselbe Vorsicht in der Auswahl der Schriftwerke und der Lehrer waltet, wie bei der Einführung deutscher Philosophen in den deutschen Unterricht. Ebenso wie in der Polemik gegen die neue Methode des Unterrichts begeht Budde auch in seiner Kritik der Vorbildung der neusprachlichen Lehrer den Fehler, von einem falschen Obersatze auszugehen, indem er meint, daß man bei den Reformvorschlägen immer nur an die Sprachfertigkeit gedacht habe. Richtig ist nur, daß die Reformer sich gegen die

zu starke Ausdehnung philologischer Spezialstudien gewandt haben; dagegen ist gerade von den radikalen Wortführern immer wieder die Notwendigkeit einer gründlichen Sachbildung der Neusprachler betont worden; und wenn sich das Bild bei dem einen mehr nach der ästhetisch-literarischen, bei dem andern nach der historisch-realen Seite verschiebt, so sind das dieselben Strömungen, die wir auf dem Boden des altsprachlichen Unterrichts wiederfinden. Die Mischung beider Elemente pflegt dann die richtige Mitte zu geben, auf der die geschichtliche Entwicklung fortschreitet. Am Schluß seines Buches wendet sich der Verfasser endlich der Schulgattung zu, an der er, wie er im Vorwort sagt, hauptsächlich seine Erfahrungen gesammelt hat, dem Gymnasium. Diese Kapitel stimmen in so wesentlichen Punkten mit den Grundanschauungen der Reformer überein, daß man zu dem Glauben kommt, Budde werde, wenn er etwa in Zukunft einmal an einer realen Anstalt wirken sollte, auch in bezug auf diese Schulart aus einem Saulus zu einem Paulus werden und dann vielleicht ein Werk schreiben, das denselben Titel führen könnte, wie das vorliegende, nur mit dem Unterschiede, daß in der Verbindung „Bildung und Fertigkeit" das Wörtchen „und" nicht mehr den Sinn von „oder" hat.

Altona. H. Borbein.

Walter, Max, Der Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen. Marburg 1905. N. G. Elwert. 32 S. 0,70 M.

Auf dem 1900 in Leipzig abgehaltenen Neuphilologentage war mit großer Mehrheit der Wendtsche Satz angenommen worden, daß auf der Oberstufe der Realanstalten die Fremdsprache auch Unterrichtssprache sein müsse; die Kölner Tagung (Pfingsten 1904) brachte uns in Ergänzung dazu den Vortrag Walters über die Frage, wie dies zu geschehen habe. Der Verhandlungsbericht verzeichnet am Schluß lang anhaltenden Beifall, und wenn man davon auch den der Person des Vortragenden geltenden Teil abzieht, so bleibt doch die Annahme erlaubt, daß auch in der Sache die meisten Anwesenden ihm im wesentlichen zustimmten. Die hier vorliegende Sonderausgabe enthält am Schluß eine beträchtliche Anzahl von Anmerkungen, in denen wichtige Punkte des Kölner Vortrags eingehender erläutert werden. Weitere Ergänzungen in den neueren Sprachen zu geben, hat der Verfasser in Aussicht gestellt, falls ihm Anregungen dazu aus dem Leserkreise zugehen. An solchen Zweifeln und Bedenken wird es sicher nicht fehlen, wohl auch nicht am offenen Widerspruch, aber wenn dieser mit triftigen Gründen auftritt, wird gerade Walter der erste sein, der ihn willkommen heißt, ist es ihm doch nicht um die Aufstellung eines Dogmas, sondern eines lebendigen Prinzips zu tun, das den Kampf nötig hat, um zu siegen. Die Schrift gibt mehr als der Titel verspricht: der ganze fremdsprachliche Unterricht der oberen Klassen wird vor uns aufgerollt. Wir wohnen einer Musterstunde bei, und diese erweitert sich fast unmerklich zu einem Bilde des gesamten Betriebes mit Einschluß der häuslichen Arbeiten der Schüler. Vielleicht hätte Walter besser getan, beides zu trennen, zunächst eine scharf abgegrenzte Lehrprobe, womöglich mit Zugrundelegung eines konkreten Textes, zu geben und dann erst auszuführen, inwieweit diese einzelne Lektion als typisches Beispiel dienen, und nach welchen Richtungen hin Abwechslung in den Unterricht gebracht werden könne. So wie die Schrift

jetzt ist, wird sie gerade denen nicht immer den erhofften Nutzen bringen, die am ehesten und mit den größten Erwartungen nach ihr greifen: den Anfängern und den in der Methode noch schwankenden Lehrern. Denn was diese suchen, ist doch in erster Linie Belehrung darüber, wie sie nun ihre Stunden nach dem neuen Prinzip erteilen sollen. Dafür finden sie wohl höchst wertvolle Winke, aber je mehr Walter sie davon überzeugt, daß er für sich mit seiner Weise recht hat, um so schmerzlicher werden sie das Zauberwort vermissen, das diese Erfolge auch ihrem Unterricht sichert. Es mag sein, daß eine solche unmittelbare Übertragung seines Verfahrens gar nicht im Sinne des Verfassers wäre. Indes ist es nun einmal Jünger Art, den Meister nachzuahmen, und der Mißerfolg, den sie dabei erleben, überträgt sich leicht von der Person auf die Sache. Mancher, der das, was ihn beim Anhören in der Frankfurter Musterschule mit Begeisterung erfüllt hatte, nach der Heimkehr im eigenen Unterricht versuchen wollte, ist dabei bald ernüchtert worden. Es wäre schade, wenn auch die Lektüre dieser trefflichen Schrift zu ähnlichen Enttäuschungen führte.

Altona. H. Borbein.

Koepp, Fr., Die Römer in Deutschland. Bielefeld 1905. Velhagen & Klasing. 153 S. mit 18 Karten. 4 M.

Der Verfasser des vorliegenden Buches will die Geschichte der Eroberung des römischen Germaniens, des deutschen Römerlandes, erzählen und das Bild seiner Kultur in einigen Umrissen zeichnen. Es wird diese Aufgabe unter gleichmäßiger Berücksichtigung der schriftlichen Überlieferung und der Denkmäler mit erfreulichem Erfolge gelöst. Wenn irgendwo, so ist die Archäologie hier berufen, die Ergebnisse der literarischen Forschung zu ergänzen und zu berichtigen. Bei der regen Tätigkeit der Spatenforschung ist es in der Tat ein ebenso lockendes wie gewagtes Unternehmen, schon jetzt unser Wissen zusammenzufassen. Trotzdem wird man bei Einsichtigen auf Dankbarkeit rechnen können, wenn es mit einer solchen Reserve des Verstandes und Wärme des Herzens geschieht, wie in diesem Buche. An einigen Stellen scheint in der Zurückhaltung doch etwas zuviel getan zu sein, wie in der Behandlung der Varusschlacht. Wer wie Koepp das Alisoproblem mit der Aufdeckung des Lagers in Haltern für gelöst ansieht, — ein triftiger Grund dagegen kann ja nicht vorgebracht werden (S. 13) — der kann auch mit Bestimmtheit sagen, daß der Schauplatz der Katastrophe des Varus näher beim Rheine gelegen haben muß, als Mommsen und andere Forscher annehmen.*) In der Wertschätzung dergesamten Überlieferung gegenüber dem strategischen Aufbau der germanischen Feldzüge bei H. Delbrück bin ich ganz mit Koepp einverstanden. In bezug auf die Schlacht bei Trier (S. 54) ist die Forschung doch weiter gelangt. Richtig ist, daß die Moselbrücke in dem Kampfe eine entscheidende Rolle hatte, aber das Lager der Römer kann sich nach der Darstellung des Tacitus nur unter den Mauern der Colonie befunden haben und eben dieses muß während der Abwesenheit des Feldherrn in die Hände der Bataver gefallen sein. (Vgl. Westd. Zeitschr. 1897.)

*) Auch ziehe ich den Bericht des Florus vor, weil er nachweisbar auf gleichzeitigen Quellen (Aufidius Bassus?) beruht, worin Köcher mit dem Berichterstatter einverstanden ist. (Raumersches Taschenbuch 1890. Die Varusschlacht.)

Bei dem Versuche, ein Bild der Zustände im römischen Germanien zu entwerfen, ist der Verfasser sich bewußt, daß dies Bild noch empfindlichere Lücken zeigen wird, als die vorangegangene Geschichte der Eroberung. Viele Züge werde man an ihm vermissen. Auch könne das Zuständliche eines vier Jahrhunderte umspannenden Zeitraumes unmöglich als einheitliches Bild mit wenigen Strichen gezeichnet werden. Der Verfasser hätte hinzufügen können, daß insbesondere die Unterscheidung der Stufen der Kulturentwicklung noch ihrer Lösung harrt, wie es einigermaßen für die Geschichte der römisch-gallischen Religion geschehen, für die Anfänge des Christentums aber noch nicht versucht ist. Auf dem Wege zu diesem Ziele bedeutet die Arbeit von Klinkenberg über die in Köln gefundenen römischen Grabdenkmäler und die vor kurzem erschienene inhaltreiche, gediegene Veröffentlichung des Ergebnisses der Ausgrabungen von Novaesium (Bonner Jahrbücher 108—110) einen wesentlichen Fortschritt, den der Verfasser leider nicht mehr berücksichtigen konnte. Klinkenberg hat dargetan, daß es auch am Niederrhein an riesigen Denkmälern, wie die Igeler Säule ist, und an der Neigung, Bilder friedlicher Arbeit oder fröhlichen Genusses im Steine wiederzugeben, nicht gefehlt hat. Für die Annahme aber, daß Bäder und Amphitheater der rheinischen Metropole denen der Kaiserstadt Trier kaum nachgestanden haben, gibt es keinen Beweis (S. 124), vielmehr spricht manches dagegen. Im allgemeinen aber zeugt das S. 103—147 Gebotene von glücklicher Beherrschung des Stoffes und ist ebenso anschaulich wie der erzählende Teil der Schrift.

Rühmend möchten wir noch hervorheben, daß Bilder und Karten sorgfältig ausgewählt und schön ausgeführt sind. Das Werk wird der Geschichtslehrer nicht entbehren können, aber auch den Schülern der obern Klassen kann es warm empfohlen werden.

Düsseldorf. J. Asbach.

Repetitorium der deutschen Geschichte. Neuzeit. Im Anhang Brandenburgisch-Preußische Verfassungs- u. Verwaltungsgeschichte. Berlin 1906. Alexander Duncker. 199 S. kl. 8°. 3,50 M.

Das Büchlein befaßt sich einzig und allein mit der politischen Geschichte, abgesehen von dem im Titel hervorgehobenen Anhange, der auch einige Ausführungen über Kirche und Schule enthält. Außer diesem Anhange S. 143—163 gibt der ungenannte Verfasser auf weiteren 30 Seiten über die brandenburgisch-preußische Geschichte bis 1701 sowie über die Entwicklung Frankreichs, Englands und der Niederlande einen Überblick, der sich von den anderen Abschnitten nur dadurch unterscheidet, daß keine Überschriften und keine links ausgerückten Zahlen sich finden. Den Beschluß bilden außer einer chronologischen Tabelle „Quellen und Darstellungen", unter denen ich Häussers Geschichte der Reformationszeit, Lehmanns „Scharnhorst" und die Denkwürdigkeiten Boyens und Roons vermisse.

Was den Inhalt betrifft, so bietet das Werk, das bis 1871 reicht, fast überall zuverlässige und genaue Angaben. Als eigenartig kann man nur den im Titel besonders erwähnten Abriß bezeichnen. Darin ist mir einiges aufgefallen. S. 147 muß als Erklärung für das beim Gerichtswesen Bemerkte angeführt werden, daß der aufstrebende Staat hauptsächlich Soldaten und Geld nötig hatte; das S. 151 erwähnte „Kantonreglement von 1733" ist mythisch — es handelt sich vielmehr

um verschiedene Erlasse aus verschiedenen Jahren; S. 156 ist die Abhängigkeit des Landvolkes von den Feudalherren mit ihren vielen alten Vorrechten schärfer zu betonen; die sittliche Ursache des Zusammenbruches wird gar nicht erwähnt; S. 163 steht die zweimalige Schreibweise „der vereinigte Landtag" im Gegensatz zu S. 107 und 198, und in der Anmerkung muß auch auf S. 107 hingewiesen werden. An einer einfachen und dabei recht bezeichnenden Gliederung — der Kürze halber darf ich wohl auf mein Hilfsbuch für geschichtliche Wiederholungen[3] S. 92 f. mich beziehen — gebricht es diesem Anhange; das Heerwesen S. 159 z. B. gehört äußerlich zum „Reformwerk Hardenbergs"! — In den übrigen Abschnitten sind mir nur wenige Ungenauigkeiten aufgestoßen. Einige Namen, wie Peucer und Craco (S. 30), Suhling (S. 90), Rébénac (S. 140) scheinen mir überflüssig, ebenso die Erwähnung des Wildfangsrechts (S. 50) und des Revisionalvergleiches (S. 138); dagegen vermisse ich (S. 73) einen Hinweis darauf, daß Friedrich II. nicht allein durch den Verrat Menzels, sondern auch aus anderen Quellen seine Nachrichten erhielt.

Die Ausdrucksweise sodann vermeidet stets den Depeschenstil und ist sehr selten ungenau oder unklar (S. 118 „Verminderung der Landwehr" oder 132 „jetzt so" statt: dadurch); zu tadeln ist der ziemlich häufige Wechsel zwischen *Praesens* und *Praeteritum* — jenes Tempus allein ist angemessen. Auch Wiederholungen einzelner Wörter stören hin und wieder (S. 143 Stellung, 144 ausüben, 151 gewinnen).

Daß bei den Jahreszahlen Beschränkung obwaltet, kann ich nur billigen. Bekanntlich werden Zahlen ungleich häufiger rein mechanisch auswendig gelernt, als Tatsachen. Daher ist es keine moderne ‚Verkehrtheit', wenn man bei manchen Ereignissen auf die Zahlen verzichtet, natürlich unter der Voraussetzung, daß sich die Reihenfolge dieser Ereignisse aus dem Zusammenhange ergibt, wobei die räumliche Darstellung zu Hilfe genommen werden kann. Darüber verweise ich auf Barths eben erschienene Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre (Leipzig 1906), S. 416 f. —

Das Repetitorium „soll in erster Linie dem Studierenden ein brauchbares Hilfsmittel bei der Vorbereitung zum Examen bieten, außerdem aber auch als Nachschlagewerk zu benutzen sein. Unter diesem Gesichtspunkt haben wir vielfach Einzelheiten angegeben, deren Kenntnis für den Kandidaten nicht unbedingt nötig ist". So heißt es in dem Vorworte zu dem 1900 in demselben Verlage erschienenen Repetitorium der deutschen Geschichte. I. Mittelalter. Von Dr. Gaede und C. Brinkmann (212 S.). Auf diese Stelle nimmt die Vorrede zu dem von mir besprochenen Büchlein ausdrücklich Bezug. Und alles in allem kann es dem Studierenden unzweifelhaft gute Dienste leisten.

Görlitz. E. Stutzer.

Hassencamp, R., Zusammenfassende Geschichtswiederholungen für Prima. Zweite, durchgesehene Auflage, bes. von K. Schrader. Düren 1905. W. Solinus. 49 S. 8°. geh. 0,75 M.

v. Filek-Wittinghausen, E., Maturitätsfragen aus Geschichte und Vaterlandskunde. Wien und Leipzig 1905. Franz Deuticke. VII u. 127 S. 8°. geh. 1,80 M.

Hassencamp hat aus dem Geschichtsstoff der Prima 32 Themen zusammen-

gestellt in der Absicht, für manchen Geschichtslehrer eine Anregung mehr zu bieten, wie es möglich sei, den im Unterricht verarbeiteten Stoff neu zu gruppieren bei Gelegenheit der von Zeit zu Zeit vorzunehmenden Gesamtwiederholungen, für die übrigens nach dem Sinne der Lehrpläne die sogenannten kleinen Ausarbeitungen sicher nicht in dem Maße nutzbar gemacht werden dürfen und können, als der Verfasser meint. Der Grundsatz, bei den umfassenden Wiederholungen einen innern Zusammenhang zwischen den einzelnen Repetitionsfragen herzustellen, ist zweifellos richtig, aber ebenso zweifellos nicht neu; die Themen selbst, die der Verfasser unter diesem Gesichtspunkt zusammengestellt hat, liegen zum großen Teil nicht eben fern: ich erwähne Nr. 21, 22, 32 (die pommersche, schlesische, schleswig-holsteinsche Frage), 2, 3, 5, 6, 17, 19 (die Entwicklung von Österreich, Burgund, Sachsen, Bayern, dem Deutschordensland, Brandenburg), 26, 27, 28, 29 (Aufbau der preußischen, österreichischen, französischen, russischen Großmacht) u. a. Jedem, der mit dem Geschichtsunterricht in Prima zu tun hat, werden sich derartige Themen von selbst darbieten; zudem beschränkt sich ihre Ausführung im wesentlichen auf Mitteilung des Tatsächlichen und ist, für den Lehrer gedacht, überflüssig. —

Nicht anders ist mein Urteil über die 49 von v. Filek-Wittinghausen zusammengestellten und ausgeführten Themen aus dem Geschichtspensum der I und OII, denen sich noch 31 aus der österreichischen Geschichte und Landeskunde anschließen; nur daß hier außerdem die Ausführungen nach Form und Inhalt nicht überall einwandfrei sind. Allerdings, es ist eigentlich an das Buch ein anderer Maßstab anzulegen als an das Hassencampsche; denn es ist nicht wie dieses für den Lehrer bestimmt, sondern will dem österreichischen „Kandidaten der Reifeprüfung bei der Durcharbeitung des Stoffes der allgemeinen und österreichischen Geschichte gewisse Leitlinien und Hilfen an die Hand geben, die ihm die Wiederholung erleichtern sollen". Diesem Zweck wird es sicherlich gerecht; da indessen an den Schulen unseres Vaterlandes ein solches „Lernbuch" neben den amtlich eingeführten geschichtlichen Schulbüchern kaum Eingang finden dürfte, hielt ich es für zweckmäßig, in dieser Monatschrift das Buch unter demselben Gesichtspunkt anzuzeigen wie das von Hassencamp.

Elberfeld. Wilh. Meiners.

Junge, Fr., Geschichtsrepetitionen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Vierte verbesserte Auflage. Besorgt von R. Lange. Berlin 1904 Franz Vahlen. VII u. 133 S. geb. 1,40 M.

Ploetz, K., Auszug aus der alten, mittleren und neueren Geschichte. Fünfzehnte verbesserte Auflage. Leipzig 1907. A. G. Ploetz. VIII u. 440 S. geb. 3 M.

Beide Bücher sind Neuauflagen — das zweite bereits die vierzehnte — älterer Werke; beide besorgt von andern als den ursprünglichen Verfassern. Daraus erklärt sich wohl die Pietät gegenüber dem einmal gegebenen Stoffe, die im andern Falle in der Behandlung z. B. der ältesten Geschichte der Juden oder der Griechen und Römer und auch sonst gelegentlich wohl nicht so schonend mit dem Alten verfahren wäre. — Beide Bücher sind in Tabellenform verfaßt unter Wahrung der alten Anlage und Einrichtung. Das von *Junge-Lange* soll dem Schüler der oberen Klassen bei der Vorbereitung auf Gesamtwiederholungen, die nach Absolvierung

größerer Abschnitte von Zeit zu Zeit in der Klasse vorgenommen werden, das Lehrbuch ersetzen; es soll, da ihm dessen erneute Durcharbeitung nicht wohl möglich sei, gewissermaßen einen Auszug aus ihm darstellen. Der Verfasser verwahrt sich ausdrücklich dagegen, daß etwa der Abiturient den ganzen Stoff, dessen ungleiche Behandlung auffällt (Pensum der OII: 37 S., der UI: 60 S., der OI: 36 S.), gedächtnismäßig beherrschen soll. Die Frage nach der Brauchbarkeit des Buches ist verknüpft mit der Frage: Wie sollen denn derartige Gesamtwiederholungen vorgenommen werden? Etwa so, daß aufgegeben wird: Montag wiederholen wir die Geschichte von 1300—1350, Mittwoch von 1350—1380 usf.? Oder nicht vielmehr so, daß in der Regel jedesmal ein oder mehrere Themata zur Wiederholung gestellt werden, die eine Gruppe geschichtlicher Tatsachen unter bestimmten Gesichtspunkten zusammenfassen (vgl. auch die Lehrpläne S. 48/49)? Nur bei Wiederholungen der ersten Art würde das Buch seinem Zweck entsprechen; für die Vorbereitung auf die zuletzt genannten Repetitionen, die ein Nachlesen dieses oder jenes Abschnittes im Lehrbuch — und das nicht zum Schaden! — geradezu unentbehrlich machen, ist die Tabelle von Junge-Lange gegenüber etwa den von Cauer oder Stutzer zu umfangreich nach dem Stoff und zu unübersichtlich nach der Anordnung. — Der Auszug von *Ploetz* soll den geschichtlichen Leitfaden mit zusammenhängender Erzählung ersetzen. Ganz abgesehen davon, daß für die preußischen Schulen die Lehrpläne auch in den oberen Klassen gerade ein Lehrbuch mit zusammenhängender Darstellung vorschreiben, machen die Stoffmenge und der für eine Tabelle entschuldbare Mangel einer übersichtlichen Gliederung das Buch als Grundlage des Unterrichts in den Händen der Schüler unbrauchbar, selbst wenn man sich des Herausgebers wiederholten Hinweis darauf, „daß keineswegs alles Mitgeteilte in gleicher Weise als Lernstoff gelten soll", zu Herzen nimmt. Die Zeiten sind eben andere geworden; es fehlt nicht mehr an guten erzählenden Lehrbüchern. Mit Erfolg dagegen wird auch die neue Auflage ihren anderen Zweck erfüllen, dem „Privatgebrauch" zu dienen und „ein rasches Orientieren über historische, dem Gedächtnis augenblicklich nicht gegenwärtige Verhältnisse zu ermöglichen": ein Ziel, dem das Buch auch durch die Beigabe eines ausführlichen und zuverlässigen (bei einer Stichprobe stimmte nur der Seitenhinweis bei Cabalministerium nicht) Namen- und Sachregisters näher kommt. Eine Tabelle, die diesem Zweck dient, ist geradezu Bedürfnis; die von Ploetz erfüllt infolge ihrer Vollständigkeit, Knappheit und Übersichtlichkeit dieses Bedürfnis am besten von allen, die ich kenne. Vielleicht könnte es der weiteren Ausgestaltung des Buches von Nutzen sein, wenn künftighin lediglich dieser Gesichtspunkt für die Neubearbeitung maßgebend würde, dagegen die Rücksichtnahme auf den Gebrauch in der Schule ganz beiseite träte.

Elberfeld. Wilh. Meiners.

Heinemann, J., Zeittafeln zur Kulturgeschichte. Leipzig und Frankfurt a. M. 1905. Kesselring. IV u. 48 S. 0,60 M.

Jeder wissenschaftliche Unterricht, sagt Heinemann, liefert gelegentlich kulturgeschichtliches Material. (Ich stelle dieselbe Behauptung nachdrücklich für den Gesang- und Zeichenunterricht auf.) Aber eben infolge dieser Zersplitterung ge-

langen die Schulen selten zu einem Einblick in den innern Zusammenhang der kulturgeschichtlichen Tatsachen untereinander; auch fehlt es für viele Zweige derselben an übersichtlichen Zusammenstellungen, sodaß die mitgeteilten Tatsachen nicht einmal leicht zum festen Besitz der Schüler gemacht werden können. Beiden Mängeln soll die vorliegende Tabelle, der ein zuverlässiges (Abel!) Namensverzeichnis und ein Ausweis über schwierige Termini technici beigegeben worden sind, abhelfen. Sie beschränkt sich auf die Künste und Wissenschaften. *Stücke* einer solchen Zusammenstellung hat sich wohl jeder Lehrer für seinen Unterricht schon einmal gemacht, sei es unter diesem, sei es unter jenem Gesichtspunkt. Wir wollen daher dem Verfasser dankbar sein für die Erleichterung unserer Arbeit, die er durch die Abfassung der vorliegenden Tabelle geschaffen hat. Diese, so will er, soll in den Händen aller Schüler und Lehrer — der oberen Klassen, denke ich — sein als eine Art von Repertorium, möchte ich sagen, das die in den einzelnen Unterrichtsfächern mitgeteilten Einzeltatsachen aus den verschiedensten Gebieten von Kunst und Wissenschaft als Ausdrücke ein- und derselben Empfindungsweise der jedesmaligen Zeitepoche rubriziert und den Schülern aufweist. Ein beachtenswerter Gedanke, der einem der höchsten Ziele auch der Schulbildung zustrebt, das Ganze zu erfassen durch Verknüpfung der Einzeldisziplinen! Eine Tabelle, die ihm dient, muß sich durch Zuverlässigkeit, Übersichtlichkeit und knappe, treffende Charakteristiken dessen auszeichnen, was wir erst die Empfindungsweise der jedesmaligen Zeitepoche genannt haben. Freilich kann sie auf das letztere auch bewußt verzichten, den Aufweis des inneren Zusammenhanges der kulturgeschichtlichen Tatsachen dem Lehrer oder Schüler überlassen und selbst bei deren Gruppierung allein dem chronologischen Prinzip folgen. Heinemann ist sich nicht konsequent geblieben: bald gruppiert er rein äußerlich, chronologisch, z. B. nach Jahrhunderten, so daß Empedocles und Anaxagoras von den übrigen griechischen Naturphilosophen, Plato und Aristoteles von Sokrates getrennt werden u. a.; bald ordnet er nach innern Gesichtspunkten, ohne dabei immer glücklich zu sein, so wenn er S. 11 die großen deutschen Volksepen um 1200 unter französischen Einfluß stellt oder S. 17 Guido Reni (1942!) den Malern der Hochrenaissance zugesellt, oder wenn er die Malerei der großen Holländer und die Musik Bachs und Händels (S. 23) unter dem Kapitel ‚Vorherrschaft des französischen Klassizismus' erscheinen läßt u. a. Neue, sorgfältigere Durcharbeitung des Materials wird nötig sein, um dessen Gruppierung einheitlich und einwandfrei zu gestalten. Dabei kann dann gleichzeitig dessen Übersichtlichkeit erhöht werden, einmal durch größere Sichtung — ich vermisse z. B. die Erwähnung Lochners und Schöngauers, könnte manchen anderen Namen, auch das nichtssagende ‚u. a.' (S. 33, 35, 36) entbehren — und namentlich dadurch, daß das, was jetzt hinter- und untereinander gedruckt steht (z. B. 1. Philosophie, 2. Mathematik und Naturwissenschaften usw.), in Säulen nebeneinander gedruckt würde. Endlich wird bei der Gelegenheit auch die Richtigkeit dieser und jener Behauptung nachgeprüft werden müssen. Ist z. B. der Dresdener Zwinger schlechthin als Rokoko-Bauwerk zu bezeichnen und nicht lieber als Barock? Ist S. 19 schlechthin vom Boyle-Mariotteschen Gesetz mit der Jahreszahl 1662 zu reden, während doch Mariotte unabhängig von Boyle 1679 seine Arbeit veröffentlichte? Warum ist S. 24 nicht Kant neben Laplace, warum S. 25

nicht der Deutsche Scheele (1773) statt oder wenigstens an der Seite des Engländers Priestley (1774) genannt worden? Von den auf S. 33 angegebenen Zahlen weicht mein Gewährsmann Dannemann in seinem Grundriß der Geschichte der Naturwissenschaften mehrfach ab. — Kurz, die Tabelle von Heinemann ist ein dankenswerter Versuch, dessen weitere Ausgestaltung zu hoffen ist.

Elberfeld. Wilh. Meiners.

Müller und **Kutnewsky,** Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie. II. Teil. Ausgabe A (für Gymnasien). Zweite verbesserte und stark gekürzte Auflage. Leipzig und Berlin 1905. B. G. Teubner. VIII u. 273 S. gr. 8°. geb. 2,20 M. (statt bisher 3,40 M.).

Der leidigen Gewohnheit, neue Auflagen in so veränderter Form erscheinen zu lassen, daß daneben die alten nicht benutzt werden können, haben sich auch die Verfasser der im zweiten Jahrgang der Monatschrift S. 73 besprochenen trefflichen Aufgabensammlung nicht entziehen können. Sie haben das Buch, da (nach ihren Worten) „der höhere Preis sowie eine größere Anzahl unbeachtet gebliebener Druck- bzw. Schreibfehler vielfach der Einführung in die Schule hindernd im Wege" gestanden, „verbessert und stark gekürzt". Der Umfang ist um ein Fünftel geringer geworden. Mehrfach sind ganze Gruppen oder einzelne Aufgaben weggelassen, vor allem aber sind bei fast allen Nummern von den dort reichlich gegebenen Beispielen bald eine größere, bald eine kleinere Anzahl gestrichen worden. Ich sehe hierin keine Verbesserung; es bietet sich nun nicht mehr in dem Maße wie bei der ersten Auflage die Möglichkeit, mehrere Aufgaben derselben Art im Unterrichte durchzunehmen oder bei Klassen- und Hausarbeiten unter die Schüler zu verteilen und außerdem von Jahr zu Jahr mit den Beispielen zu wechseln.

Im übrigen zeigt die neue Auflage mancherlei mehr oder weniger wesentliche Änderungen: Umstellung von Kapiteln, Zerlegung einzelner Nummern in mehrere, Weglassung überflüssiger Formeln, Hinzufügung von neuen Aufgaben, insbesondere von Konstruktionsaufgaben über Kegelschnitte, Zusammenfassung der früher in zwei Teile geschiedenen Aufgaben aus der Stereometrie. Manche von diesen „Verbesserungen" sind mit Rücksicht auf nichtpreußische Lehrpläne vorgenommen worden. Daß sie sämtlich dringend notwendig gewesen, wage ich zu bezweifeln. Druck- und Schreib- oder Rechenfehler mußten beseitigt werden, das ist selbstverständlich; sonst aber hätte manche der Verbesserungen wohl so angebracht werden können, daß das Buch im ganzen unverändert geblieben wäre. Mir scheint hier das Bessere der Feind des Guten gewesen zu sein. Immerhin bleibt die Aufgabensammlung durchaus brauchbar.

Der Preis ist um 35 Prozent — bei einer Verminderung des Umfanges um 20 Prozent — herabgesetzt.

Stettin. Albrecht Tiebe.

Engel, Th. und **Schlenker, K.,** Die Pflanze. Ihr Bau und ihre Lebensverhältnisse. Mit zahlreichen Illustrationen. Ravensburg 1904. Otto Maier. XX u. 536 S. 8°. 7,20 M. (12 Lieferungen à 0,60 M.)

Als ich vor einiger Zeit von der Redaktion beauftragt wurde, eine Besprechung des vorliegenden Werkes vorzunehmen, standen mir nur zwei Lieferungen zur

Verfügung. Ich hatte damals meine Bedenken, bei dem wenigen vorliegenden Material ein Urteil zu fällen. Denn die Bearbeitung der einzelnen Teile eines Werkes kann verschiedenartig und verschiedenwertig sein, zumal wenn mehrere Verfasser daran tätig gewesen sind. Wenn allerdings ein großer Teil der Arbeit grundschlecht ist, so liegt die Vermutung nahe, daß auch die übrigen Kapitel nicht viel taugen.

Meine Besprechung der beiden ersten Lieferungen des vorliegenden Buches war nun sehr zuungunsten der Verfasser ausgefallen. Sie befand sich schon einige Zeit in den Händen der Redaktion, als mir von der Verlagsbuchhandlung der ganze Rest des Werkes zugesandt wurde. Nach meinen bisherigen Erfahrungen ging ich mit einer ziemlich großen Unlust an die Lektüre desselben heran. Schließlich aber tat mir diese Mühe doch nicht leid, denn ich konnte feststellen, daß die folgenden Teile der Arbeit (ungefähr von Lieferung V an) auf einem höheren Niveau stehen.

„Das Sein und Werden der Pflanze, ihr Wachsen und Vergehen, ihre Lebenserscheinungen und Lebensbeziehungen sind in diesem Buche populär, d. h. der schweren, fachwissenschaftlichen Ausdrucksweise entkleidet, dargestellt. Die Verfasser, Meister volkstümlicher Darstellung, sprechen anschaulich, leicht verständlich und unterhaltend zum Volke, in der Sprache des Volkes; dadurch gelingt es ihnen, die Pflanzenwelt so darzustellen, daß auch dem Ungeübten ihr ganzes Wesen und Leben ohne tieferes Studium in angenehmer Lektüre zugänglich wird.“ Mit diesen Worten gibt der Prospekt Zweck und Ziel des Werkes an. Es ist also der Versuch gemacht worden, das Leben der Pflanze im Zusammenhange populär darzustellen. Das mag ganz dankenswert sein, denn man weiß, daß Laien, welche wirklich Interesse für die scientia amabilis hatten, sich schwer mit Werken wie Kerner abfinden konnten. Wenn ich nun auch oben gesagt habe, daß die einzelnen Teile des vorliegenden Buches von verschiedenem Werte sind, so ist doch im großen und ganzen der Versuch als mißlungen zu bezeichnen.

In der Darstellungsweise sollen „schwere, fachwissenschaftliche“ Ausdrücke vermieden worden sein. Das ist durchaus nicht der Fall. Worte wie Xenogamie, Geitonogamie, Autogamie, dichogam, heterostyl etc. können in einem populären Werke recht gut fehlen und lassen sich bequem durch leicht verständliche deutsche Ausdrücke ersetzen. Vielfach sind recht ungebräuchliche oder gar selbstgeschaffene Bezeichnungen angewandt worden (z. B. S. 259 selbststeril, S. 332 bestiften, S. 366 Reitbestäubung, S. 366 Nudelpumpeneinrichtung), bei denen sich der Fachmann wenig, der Laie gar nichts denken kann. Kurz, es hätten fremdsprachliche Ausdrücke häufig recht gut vermieden, dafür aber eingebürgerte, gute deutsche Bezeichnungen eingeführt werden können. Ferner soll die Darstellungsweise „leicht verständlich und anschaulich“ sein. Gewiß, gerade das fordert der Laie von einem populären Buche. Vor allen Dingen aber soll der Inhalt richtig sein — das ist eigentlich so selbverständlich, daß es kaum erst gesagt zu werden braucht.

Die Form der Darstellung läßt nun vielfach zu wünschen übrig. Ich persönlich jedenfalls bin sehr häufig über Ausdrücke wie „eine echte und gerechte Pflanze“, „welch letzterer“ und ähnliche gestolpert. Was die Stoffauswahl anlangt, so hätte z. B. im morphologischen Teile manches in Anbetracht der Breite, mit der viele

physiologische und ökologische Kapitel behandelt worden sind, ausführlicher dargestellt werden können. So sind für die Formen des Stengels und der Blätter fast nur die Bezeichnungen angegeben; und doch ist die Form der Organe nicht nur wichtig für die Pflanzenbestimmung, sondern sie hat auch einen recht hohen „biologischen" Wert — und das Biologische, also das Leben der Pflanze, darzustellen, ist ja Hauptzweck des vorliegendenden Werkes. — Und nun die vielen Unklarheiten und groben Irrtümer! Nur einzelnes sei hervorgehoben. Ich glaube nicht, daß jemand, der nicht mit der Sache Bescheid weiß, sich aus den letzten Seiten der zweiten Lieferung ein deutliches Bild von einem Gefäßbündel und dem Stengelgewebe überhaupt machen kann, was doch wohl unbedingt nötig ist, wenn man das Dickenwachstum, die Ernährungsvorgänge usw. verstehen will. Es ist das um so schwerer, wenn die undeutliche Darstellungsweise noch unklarer gemacht wird durch Fehler wie folgende: „das Mark ist das recht eigentlich Treibende beim Wachstum"; das, was man im Leben Holz nennt, „besteht fast ausschließlich aus ursprünglichen Gefäßbündeln" (von der Tätigkeit des interfascicularen Kambiums ist nicht die Rede!); die Jahresringe der Dikotylen sollen dadurch entstehen, daß das Frühjahrsholz „lichter gefärbt ist als das alte, vom Winter her stehen gebliebene", welches also anscheinend wegen seines Alters dunkler gefärbt sein soll und sich dadurch abhebt; endlich soll bei den Monokotylen die Kambiumschicht (die bekanntlich niemals vorhanden war!) ihre „Bildungsfähigkeit bald verlieren". Ferner Seite 41: ein Ginkgoblatt soll „lediglich aus zusammengewachsenen Nadeln" bestehen. Seite 9: gewisse Infusorien sollen „chlorophyllhaltige Zellen besitzen" — sie sind selbst bekanntlich einzellig und leben mit grünen Algen in Symbiose. Seite 38: das Blattgrün soll zum Atmen notwendig sein — hier wird also Atmung mit Assimilation verwechselt. Seite 106: Stärkemehl soll sich am reichlichsten im „Eiweiß von Pflanzen und Tieren" befinden.

Seite 122: Wasser soll von den Pflanzen „durch die Wurzeln sowohl als durch die Blätter aufgenommen werden. Wenn es auch wahrscheinlich ist, daß manche Blätter unter Umständen diese Fähigkeit besitzen, so ist sie doch der Wasseraufnahme durch das Wurzelsystem gegenüber von gar keiner Bedeutung und wäre besser unerwähnt geblieben; jedenfalls ist eine Erwähnung in dieser Form falsch. (Übrigens wird S. 149 richtig gesagt, daß die Wurzel flüssige, die Blätter gasförmige Nahrungsstoffe aufnehmen; ebenso S. 134.)

Seite 103: Es ist gelungen, chemisch reines Eiweiß auf künstlichem Wege „synthetisch", d. h. durch Zusammensetzung aus anorganischen Stoffen herzustellen. Seite 122: Die Hauptmasse des Pflanzenkörpers bestehlt aus Kohlen- und Kohlenwasserstoff.

Seite 193: „Freie Zellbildung geht nur in einer mit bildungsfähigen Stoffen (Protëinkörpern) gesättigten Flüssigkeit vor sich und zwar so, daß sich zunächst diese Stoffe zu verschieden verteilten Massen von Protoplasma zusammentun, in denen dann ein Zellkern entsteht. Um diesen legt sich dann ein Primordialschlauch und zuletzt eine Zellhaut herum." Und im folgenden: „Viel häufiger kommt die Zellteilung vor, die ebenfalls meist mit der Bildung eines Zellkerns zusammenhängt. Hier sehen wir stets den Primordialschlauch sich einschnüren und den Zellkern sich teilen." Kommentar überflüssig!

Ganz unklar und fehlerhaft ist weiter die auf S. 138—143 gegebene Darstellung des auf- und absteigenden Saftstroms. Das von den Wurzeln aufgenommene, mineralische Stoffe in gelöstem Zustande enthaltende Wasser wird eine „organische Flüssigkeit" genannt; das Aufsteigen soll in der Kambiumschicht vor sich gehen; der absteigende Saftstrom sei weiter nichts als der Überschuß des aufsteigenden Nahrungssaftes, lediglich infolge der Schwerkraft abwärts gezogen.

Geradezu kindlich aber ist die Darstellung von der Entstehung der Bakterien auf S. 13: „die moderne Beobachtung und Züchtung der Bazillen hat gezeigt, daß diese Gebilde nicht aus Samen und Eiern lebendiger Wesen hervorgehen, sondern sozusagen, selbständig auf toten Körpern sich erzeugen, sobald dieselben der Fäulnis verfallen." Ich kann nur annehmen, daß hier die sprachliche Darstellung außerordentlich mißlungen ist; denn sollte Verfasser wirklich der Meinung sein, daß aus pflanzlichen und tierischen Leichnamen Bazillen „entständen", so würde dies allein genügen, um ihm die Befähigung abzusprechen, ein Werk zu schreiben, in dem das gebildete Laienpublikum Belehrung suchen soll.

Diese kleine Blütenlese, die sich leicht noch sehr vergrößern ließe, möge genügen.

Einen weiten Raum nimmt der dritte Abschnitt, der ökologische Teil, ein. Er ist noch das Brauchbarste vom Buche. Die Abhängigkeit der Pflanzen von der umgebenden Natur, besonders das Verhältnis zwischen Blumen und Insekten, die verschiedenen Lebensgemeinschaften zwischen Pflanzen und Tieren, zwischen Pflanzen und Pflanzen und schließlich die Verteilung und Verbreitung der Gewächse ist im allgemeinen verständlich, stellenweise sogar recht anschaulich dargestellt.

Görlitz. F. Krüger. †

Moritz, M., Über die Tagesbeleuchtung der Schulzimmer. Mit 12 Abbildungen im Text. Abdruck aus dem klinischen Jahrbuch. 14. Band. Jena 1905. G. Fischer. 16 S. 8°. geh. 0,60 M.

Die Fragen: Welches ist das Minimum der für einen Klassenplatz erforderlichen Helligkeit? Wie hängt diese ab von der Fensterferne und -höhe? Welchen Wert hat das von hellen Wänden gegenüberliegender Häuser reflektierte Licht? sind der rechnerischen Behandlung so gut als der experimentellen Prüfung zugänglich.

Moritz beweist zunächst, daß 30° Fensterelevation über jedem Platze das meiste Licht gibt, woraus folgt, daß die Klassenhöhe mindestens $^4/_7$ der Tiefe betragen muß. Ferner beschreibt er seinen sinnreichen Apparat, der polarplanimetrisch die Lichtmengen zu messen gestattet, welche durch die einzelnen Fenster nach einem bestimmten Platze gelangen. Hiermit war es ihm leicht, z. B. den schädlichen Einfluß der Fensterbalken für entfernte Plätze zu konstatieren, den Helligkeitswert einer Scheibe für einen Ort festzustellen und die geringe Bedeutung heller Nachbarwände nachzuweisen. — Es erscheint in hohem Grade wünschenswert, die Versuche vielerorts durchzuführen, besonders auch die gefundene Zahl von $^1/_2\,\%$ der vorhandenen Himmelshelligkeit als Minimallicht nachzuprüfen, da sie die Bedingungen bilden, nach denen alsdann der Bauherr bei gegebener Klassentiefe die Fensterdimensionen bestimmen muß.

Linden-Hannover. B. Habenicht.

IV. Vermischtes.

I. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — II. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der juristischen, medizinischen und der philosophischen Fakultät. — III. Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten.*)

I. Im Wintersemester 1906/07 haben an den Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts an den preußischen Universitäten im ganzen 218 Studierende teilgenommen.**) Davon studierten 217 Rechtswissenschaft, 1 Staatswissenschaften. Das Reifezeugnis eines Gymnasiums hatten 36, eines Realgymnasiums 142, einer Oberrealschule 38. Preußen waren 200, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 13, Ausländer 5. Von den 217 Studierenden der Rechte standen 29 im ersten Semester, 48 im zweiten, 39 im dritten, 49 im vierten, 13 im fünften, 30 im sechsten, 2 im siebenten, 1 im achten, 3 im neunten, 1 im zehnten, 1 im zwölften und 1 im vierzehnten.

An die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 109, Bonn 16, Breslau 16, Göttingen 9, Greifswald 5, Halle 15, Kiel 9, Königsberg 4, Marburg 20, Münster 15.

II. Im Wintersemester 1906/07 haben an den Anfängerkursen im Griechischen für Studierende der juristischen, medizinischen und philosophischen Fakultät auf den Preußischen Hochschulen im ganzen 176 Studierende teilgenommen**), davon

---

*) Vgl. Jhrg. IV. dieser Monatschrift S. 222 ff, Jhrg. III. S. 638 ff, S. 977 ff und S. 62 ff und Jhrg. II. S. 364 ff.

**) Es interessiert auch die Feststellung, wie die Beteiligung an diesen Kursen gewesen ist bei den Studierenden, welche die Studien abgeschlossen und sich der ersten juristischen Prüfung (zum ersten Male) unterzogen haben.

An den Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts hatten teilgenommen

von den Prüflingen des Kalenderjahres 1904:
2 Realgymnasiasten und 1 Oberrealschüler;
von den Prüflingen des Kalenderjahres 1905:
8 Gymnasiasten, 58 Realgymnasiasten, 7 Oberrealschüler;
von den Prüflingen des Kalenderjahres 1906:
13 Gymnasiasten, 100 Realgymnasiasten, 15 Oberrealschüler.

2 Theologen, 106 Juristen, 4 Mediziner und 64 Angehörige der philosophischen Fakultät. Von letzteren studierten klassische Philologie 5, neuere Philologie 34, Deutsch 13, Geschichte 5, Mathematik und Naturwissenschaften 1, Staatswissenschaften 1, sonstige Fächer 5. Von den Teilnehmern der Kurse hatten 10 das Reifezeugnis eines Gymnasiums, 109 eines Realgymnasiums, 52 einer Oberrealschule und 1 einer Realschule. Preußen waren 152, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 21, Ausländer 3. Von den 106 Studierenden der Rechte, die den Kursus besuchten, standen im ersten Semester 18, im zweiten 27, im dritten 10, im vierten 28, im fünften 4, im sechsten 15, im siebenten 2, im achten 1 und 1 im neunten.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer an diesem Kursus wie folgt: Berlin 95, Bonn 6, Breslau 9, Göttingen 7, Greifswald 5, Halle 22, Kiel 9, Königsberg 3, Marburg 16, Münster 4.

III. Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Wintersemester 1906/07. Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Wintersemester 1906/07 an den preußischen Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Wintersemester 1906/07 waren insgesamt immatrikuliert:

A. In der evangelisch-theologischen Fakultät 1092 Studierende, alle auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

B. In der katholisch-theologischen Fakultät 847 Studierende, alle auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

C. In der juristischen Fakultät 6346 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	5592
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	563
„ „ „ einer Oberrealschule . .	191

D. In der medizinischen Fakultät 2324 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	2075
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	249

E. In der philosophischen Fakultät 8031 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	5898
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	1220
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	913

An den Anfängerkursen im Griechischen hatten teilgenommen
von den Prüflingen des Kalenderjahres 1904:
3 Realgymnasiasten und 1 Oberrealschüler;
von den Prüflingen des Kalenderjahres 1905:
38 Realgymnasiasten, 6 Oberrealschüler;
von den Prüflingen des Kalenderjahres 1906:
72 Realgymnasiasten, 12 Oberrealschüler.

Hiervon studierten:

1. Philosophie 223 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 179
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 23
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . 21
2. Klassische Philologie und Deutsch 2727 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 2575
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 107
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 45
3. Neuere Philologie 1374 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 706
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 414
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 254
4. Geschichte 659 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 575
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 55
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 29
5. Mathematik und Naturwissenschaften 2258 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 1329
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 458
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 471
6. Sonstige Studienfächer 790 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 534
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 163
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 93

II. Von den unter I aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

A. In der evangelisch-theologischen Fakultät 62 Studierende, alle immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

B. In der katholisch-theologischen Fakultät 24 Studierende, alle immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

C. In der juristischen Fakultät 346 Studierende, davon immatrikuliert:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 291
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 41
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 14

D. In der medizinischen Fakultät 165 Studierende, davon immatrikuliert:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 147
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 18

E. In der philosophischen Fakultät 393 Studierende, davon immatrikuliert:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 271
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 64
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 58

Hiervon studierten:

1. Philosophie 19 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 15
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 1
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 3
2. Klassische Philologie und Deutsch 108 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 102
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 4
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 2
3. Neuere Philologie 48 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 22
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 14
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 12
4. Geschichte 28 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 24
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 4
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 0
5. Mathematik und Naturwissenschaften 127 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 69
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 29
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 29
6. Sonstige Studienfächer 63 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 39
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 12
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 12

Berlin. A. Tilmann.

I. Abhandlungen.

Nation, Religion und höhere Schule.

Ein Kerngedanke optimistisch-teleologischer Weltanschauung im Sinne Goethes ist es, ein geheimer Plan der Schöpfung gehe darauf hinaus, den Menschen zur Humanität zu erziehen, die sich entfalte in individuell gestalteten Nationen. In germanischen Geistern vor allen lebt dieser Glaube, der Glaube an den Fortschritt im Lichte der Humanität, an die Aufgabe und den Wert der Nation: die religiöse Auffassung des Begriffs Nation. Daß Religion Nationen erhält und schafft, lehrt die Geschichte, daß sie mit nationalem Leben untrennbar verbunden ist, ist eine Anschauung, die deutschem Geistesleben seit seiner idealistischen Periode eigen ist. Und doch fehlt gerade unserem Volke jene religiöse Einheit, zu der die anderen Kulturmächte gelangt sind, jene Einheit, ohne welche wirkliches nationales Leben nicht möglich ist. Harnack und Lenz*) haben noch jüngst darauf hingewiesen und es beklagt.

Die Ursachen der konfessionellen Spaltung sind heute beseitigt oder geschwächt, tiefer grabende Wissenschaft hat grundlegende Lehren auf beiden Seiten erweicht und schroff entgegengesetzte Urteile gemildert, und die Bearbeitung derselben Epochen durch Forscher protestantischer und katholischer Konfession hat Ergebnisse gezeitigt, die der Wahrheit näher kommen, als das bei einseitiger Beleuchtung möglich gewesen wäre. Das Evangelium lebt, wie im Protestantismus, auch innerhalb der katholischen Kirche; im Grunde ist für den Katholizismus, wie für die Protestanten, Religion Gesinnung des Herzens. Sollte es da nicht möglich sein, das Mittelalter ganz zu überwinden, Platz zu gewinnen für das Gemeinsame, Verborgene, über die Konfessionen Hinwegreichende, für den demütig-starken, weltfreudigen Glauben eines Goethe und Bismarck? Ermutigt nicht das Zurückweichen materialistisch-liberalistischer Denkart bei den Protestanten, ermutigen nicht starke evangelischen Anschauungen sich nähernde Strömungen innerhalb des Katholizismus zu der Hoffnung? Mag man auch bei jener Annäherung in wissenschaftlicher Arbeit und Beurteilung, jenem Sichdiehandreichen in gesteigerter, geläuterter christlicher Weltanschauung weniger an die unphilosophische Masse denken: das Evangelium ist etwas so Erhabeneinfaches, daß es zu dem Knecht und der Magd zu dringen vermag, heute leichter als je. Doch das Problem ist ja bei uns

*) Preußische Jahrbücher, Februar- und Märzheft 1907.

nicht nur ein religiöses; politische und religiöse Strömungen rinnen zusammen. Mit dem konfessionellen Element verbanden sich vormals partikularistische, welfische, antinationale Gesinnungen. Das ist wesentlich anders geworden, auch wenn die Kämpfe des Tages es anders erscheinen lassen. Sprechen nicht manche Zeichen dafür trotz allem Mißreden und Mißwollen? Die zentrifugalen, partikularistischen Strebungen, die sich aus der Geschichte unseres Volkes erklären, ermatten offenbar vor dem Erstarken des Nationalbewußtseins und vor dem Erstarken auch des nach größerer Einheit strebenden nationalen religiösen Empfindens.

Als die Deutschen im achtzehnten Jahrhundert ihrer heimischen Geisteskultur inne wurden, da erwachte das Nationalbewußtsein; und der Gedanke, daß staatliche Macht zusammenhänge mit schöpferischer Geisteskraft und sittlicher Selbstbestimmung, führte in schwerer Zeit zur Neugestaltung des Unterrichtswesens wie einst zur Reformationszeit. Humane Geisteskultur, Nationalbewußtsein, Staatsgesinnung, wissenschaftliche Bildung und Forschung sowie religiöse Empfindung, sie sind in dem Leben unseres Volkes untrennbar verbunden und durchdringen und erzeugen sich gegenseitig dergestalt, daß das nationale Element auf allen Linien vordringt. Und wie schnell dringt es vor! Als die Preußen in Köln und Bonn einzogen, bemerkt Treitschke einmal, da waren dem Volke weder Goethe noch Schiller bekannt. Und jetzt! — Ein Volk wächst durch die Kräfte, durch die es geworden; die sittlichen Kräfte aber, durch die unser Volk geworden, hat seit deren Entfreiung durch die Reformation die höhere Schule gepflegt und wird sie weiter pflegen unbekümmert um die Brandreden der Bildungsanarchisten, das Geschreibsel der Auslandsbewunderer und das Gerede derer, die an eine dauernde Spaltung des religiösen Empfindens unseres Volkes glauben. Sie hat die Generationen erzogen zur Ehrfurcht, zur Ehrfurcht vor den großen Trägern unseres kulturellen und politischen Daseins, und dieses Gefühl fehlt der heutigen Jugend so wenig, wie es der Jugend fehlte, als Goethe in einer Stunde des Unmuts über dessen Schwinden bei dem jüngeren Geschlechte klagte.*) Überzeugt von der Bildbarkeit des Individuums und der Generationen hält die höhere Schule es für ihre sittliche Aufgabe, zu Arbeit, Pflichterfüllung, Wahrheitsliebe und wissenschaftlicher Forschung zu erziehen und hinzuleiten.

Unmöglich läßt sich eine Annäherung der beiden Konfessionen durch Angleichung der Dogmen und Kulte, durch Verbindung der Kirchenverfassungen herbeiführen, aber auch der Religionsunterricht hilft noch nicht so, wie nationales und religiöses Interesse es erfordern, mögen auch warmherzige, deutschdenkende Lehrer beider Konfessionen auf dem Wege christlicher Erziehung ein gutes Stück zusammengehen. Durch kirchliche Instanzen mitbestimmt und kontrolliert, durch Organe der Kirche bei den Katholiken erteilt, ist der Unterricht mehr oder minder konfessionell-dogmatisch. Soll die Religion in der Religion mehr Raum gewinnen, so sind Änderungen unabweisbar.**) Seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts ist

---

*) Paulsen: Väter und Söhne, Deutsche Rundschau, Mai 1907, urteilt weniger günstig; aber gibt es nicht hinter Berlin auch noch eine Jugend?

**) Vgl. Münch: Geist des Lehramts, S 446. — Paulsen: Das deutsche Bildungswesen, S. 174ff. und Deutsche Rundschau, Mai 1907, S. 237.

das Deutsche allmählich an die erste Stelle in der Unterrichtsarbeit gerückt, und das neuhumanistische Bildungsideal, Erhebung an edelsten Werken unserer Literatur, führt die Geister zusammen und in die Höhe des Nationalen, Allgemeinmenschlichen, Religiösen.*) Und an dem Dichterphilosophen von Gottes Gnaden, an Goethe, orientieren kann sich der Unterricht in philosophischer Propädeutik in Oberprima, der, soll er nicht bloß neue Belastung mit logisch-historisch-naturwissenschaftlichem Stoffe bringen, sondern fruchtbar werden und Halt geben in den Wirren der Gegenwart, in den Mittelpunkt rücken muß die idealistischen Gedanken, die edle Geisterschaft von Plato bis Fechner verbinden. Tiefere geschichtliche Einsicht befreit Parteien, Konfessionen und Lande von Vorurteilen und legt die Grundlage für gerechte Würdigung der Sonderwerte; des Geistes unserer Nationalhelden, die sich verzehrten im Dienste für das Vaterland, muß auch der trübsinnigste Schwarzseher einen Hauch verspüren. Wie andere Völker der Neuzeit gerungen und gelitten haben um ihre religiöse und nationale Einheit, das schildern dem Schüler der Oberstufe deren Historiker, und hoffen mag er, auch seinem Volke gelinge es, zur völligen Einheit zu kommen. Kräftig tragen auch die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer zur Beseitigung konfessioneller Strömungen bei. Sie zwingen zur Wahrhaftigkeit, zu kühler Prüfung, zu vorsichtiger Äußerung; Selbstüberhebung kommt auf diesem Boden nicht gut fort. Und finden praktische Arbeiten eine breitere Stätte, wozu ja allerdings reichere Mittel nötig sind, als viele höhere Schulen besitzen, so kann das nur heilsam wirken. Denn eine größere Schätzung praktischen Könnens geht damit Hand in Hand, eine größere Schätzung schlichter Arbeit, die die Menschen aneinander führt, edelt und eint. Aufs freudigste ist es zu begrüßen, daß die Weiterentwicklung des höheren Schulwesens im modernhumanistischen, nationalen Sinne erfolgt. In bürgerlich-national-humanistischer Richtung bewegt sich auch die Entwicklung der Volksschule. Die gesamte Bildungsarbeit wird also bestimmt von Idealen, wovor die Interessen früherer Zeiten zurücktreten.

Revolutionäre Strömungen werden freilich immer in den Massen bleiben, aber nicht mit Unrecht hört man jetzt sagen, auch diese kapitulierten allmählich vor der Macht des nationalen Gedankens, und das wird um so mehr der Fall sein, je mehr deutsche Bildung in alle Schichten unseres Volkes gelangt. Es besteht die berechtigte Hoffnung, daß der nationale Gedanke fortschreitend die kommenden Generationen erfülle, die konfessionellen Gegensätze mildere, selbst aber religiös vertieft werde. Mehr und mehr steigert sich der Druck des Auslands und schweißt uns zusammen, überall in Deutschland werden Protestanten und Katholiken nebeneinander wohnen und wirken, sich kennen und anerkennen lernen. Die deutsche höhere Schule aber ist berufen, getreu ihrer Eigenart mitzuwirken, zu erziehen, zu belehren, zu vermitteln, getrieben von dem Glauben an unser Volk, an deutsche Bildung, die ja Menschheitbildung ist.

Bützow i. M. Friedrich Galle.

*) Vgl. Matthias: Geschichte des deutschen Unterrichts, S. 436.

II. Programmabhandlungen. 1906.

Die schulgeschichtliche Forschung in den Programmabhandlungen der Jahre 1904, 1905, 1906.

Ein Referat über Schulgeschichten hat immer das Mißliche, daß man es mit heterogenen, sehr verschiedene Anstalten und Zeiträume behandelnden Einzelschriften zu tun hat, die es ungemein erschweren, eine lesbare zusammenhängende Übersicht zu geben. Will man darauf nicht gänzlich verzichten, so empfiehlt es sich, das Material zu sammeln und die Arbeiten mehrerer Jahre gemeinsam zu besprechen. Noch aus einem andern Grunde ist dies Verfahren der jährlichen Berichterstattung gerade auf unserm Gebiete vorzuziehen. Die für uns in Betracht kommenden Arbeiten erscheinen meist in Programmabhandlungen, deren beschränkter Raum es vielfach mit sich bringt, daß die Geschichte einer Anstalt mehrere solcher Nummern beansprucht und die abgeschlossene Darstellung erst nach Jahren vorliegt. Damit ist schon angedeutet, daß wir nicht alle Arbeiten, die Anstaltsgeschichten oder Beiträge dazu enthalten, in dem folgenden Berichte berücksichtigen. Das liegt nicht in der Absicht dieser Monatschrift. Wer die schulgeschichtliche Literatur in annähernder Vollständigkeit überblicken will, der sei auf die Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, insbesondere auf die von Martin Wehrmann gegebenen Beiträge verwiesen. Wir können hier andere Literatur als die in Programmabhandlungen niedergelegte nur gelegentlich heranziehen. Nach diesen orientierenden einleitenden Bemerkungen wenden wir uns unserer Aufgabe zu.

Den äußeren Anlaß für schulgeschichtliche Betrachtungen und Untersuchungen bieten vielfach Jahrhunderterinnerungen. So hatten die letzten Jahre bei einer Anzahl rheinischer Anstalten das Andenken an die Schicksale, die sie in der napoleonischen Zeit am Beginn des 19. Jahrhunderts erfuhren, lebendig gemacht. Das gilt vor allem für Trier, Andernach, Saargemünd, Boppard, auch Straßburg.

Über die interessante ältere Geschichte des Bildungswesens in Trier liegt ein wertvolles, reichhaltiges Material vor, das von Wiese in seiner historisch-statistischen Darstellung des höheren Schulwesens in Preußen (1864 S. 400) im wesentlichen verzeichnet worden ist. Die radikalsten Veränderungen erfuhr es, als die Franzosen Trier 1794 einnahmen. Der damalige Kurfürst Clemens Wenceslaus, ein, wie die

Abhandlung Melchior Thamms[1]) zeigt, für die philanthropisch-pädagogischen Bestrebungen der Zeit erwärmter Mann, wurde zur Flucht gezwungen, und das linksrheinische Gebiet, damit auch Trier, Frankreich einverleibt. Das Unterrichtswesen machte nun die Wandlungen mit, die es in Frankreich erfuhr; die Anstalt wurde nach den Gesetzen von 1796 und 1802 zunächst zu einer Zentral-, dann zu einer Sekundärschule umgestaltet. In die Einzelheiten der Vorgänge erhalten wir durch die auf Veranlassung des Direktors Iltgen[2]) zusammengestellten Aktenstücke einen genaueren Einblick. Dieselben Veränderungen gingen in dieser Zeit mit der alten im 16. Jahrhundert gestifteten Lateinschule in Andernach vor sich. Auch sie wurde 1804 in eine école secondaire umgewandelt. Nachdem sie wieder unter die preußische Regierung gekommen war, begann sie ihren Weg gleichsam von neuem, wie uns Höveler[3]) in knappen Umrissen auseinandersetzt. Sie fing als Progymnasium an, wurde dann Stadtschule, später abermals Progymnasium, bis sie sich 1904 zur Vollanstalt entwickelte. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt in den ausführlichen statistischen Mitteilungen. Auch das Gymnasium in Boppard ist aus einer Sekundärschule hervorgegangen. Die Verhandlungen über deren Entstehung — sie trat an die Stelle einer Privatschule — werden von Ley[4]) aktenmäßig vorgeführt. Die Anstalten, die damals unter französische Herrschaft kamen, haben im wesentlichen alle dieselben Schicksale durchgemacht; auch für das Gymnasium in Kreuznach lassen sich ähnliche Vorgänge nachweisen. Otto Lutsch[5]) hat die Entwicklung der Anstalt erst vom Jahre 1819 ab geschildert. Eine frühere Abhandlung führte uns die Zeit Gerd Eilers' vor, der seit 1819 die Leitung innehatte; in der vorliegenden verfolgt Lutsch die Geschichte des Gymnasiums von dessen Abgang bis 1864. Wir begegnen hier interessanten Schulmeisterpersönlichkeiten, dem Schillerbiographen Hoffmeister und dem Philologen Axt und sehen jenen als Vertreter der untergehenden Zeit individueller Unterrichtsfreiheit im hartnäckigen und eine Zeitlang erfolgreichen Widerstande gegen die Bestrebung der Verwaltung, den Anstalten einen einheitlichen übereinstimmenden Lehrplan aufzudrängen. In die Zeit am Anfang des 19. Jahrhunderts führt uns wieder die folgende Schrift von Florenz Landmann.[6]) Sie orientiert zunächst in recht guter und zuverlässiger Weise über das katholische Schulwesen im Elsaß seit dem

---

[1]) Melchior Thamm: Der Versuch einer Schulreform im Amte Montabaur unter Clemens Wenceslaus, dem letzten Kurfürsten von Trier, nach ungedruckten Quellen dargestellt. 1905. Prog.-No. 474.

[2]) Vor 100 Jahren. Mitteilungen und Aktenstücke zur Geschichte der Anstalt. 1905. Prog.-No. 561.

[3]) Joh. Jos. Höveler: Geschichte der Anstalt von ihrer Gründung bis zur Gegenwart. (1573—1904.) 1904. Prog.-No. 494.

[4]) Ley: Veröffentlichungen aus dem Koblenzer Staatsarchiv zur Geschichte der Anstalt in der Festschrift zur Feier der Einweihung des neuen Gymnasiums zu Boppard a. Rh. 1905.

[5]) Otto Lutsch: Das Kreuznacher Gymnasium in den Jahren 1833—1864. 1905. Prog.-No. 539.

[6]) Florenz Landmann: Das Schulwesen des Bistums Straßburg zur Sicherung des Nachwuchses für die theologischen Studien von 1802—1904. Eine geschichtliche Übersicht mit Urkunden und Tabellen. Beilage zum Jahresbericht des Bischöflichen Gymnasiums in Zillisheim. 1905. Prog.-No. 629.

16. Jahrhundert, gibt dann eine auf gründlicher Literaturkenntnis beruhende Darstellung der weiteren Entwicklung während der französischen Periode, die sich für die Zeit von 1795 bis 1802 vielfach mit den schon genannten Arbeiten berührt, und schildert eingehend die Schicksale der theologischen Bildungsanstalten im letzten Jahrhundert. Der lothringischen Stadt Saargemünd war die napoleonische Zeit zum Heile; sie brachte ihr, wie Heinrich Großmann[7]) ausführt, endlich 1802 in Gestalt des Collège communal die erwünschte höhere Lehranstalt, deren innere Einrichtung sich naturgemäß wie bei den andern Orten, Trier, Andernach, Boppard vollzog. Die Absicht des Verfassers war, die mühsamen, immer wieder vergeblichen Anstrengungen der Stadt zu zeigen, mit denen sie während des 19. Jahrhunderts um den Besitz einer höheren Schule rang. So sehen wir sie mit den Augustinern von Saarlouis verhandeln, daß sie in Saargemünd ein Kolleg gründen sollten, und erfahren weiter, wie sie die Jesuiten zur Verlegung ihres Kollegs von Bockenheim an ihren Ort zu bestimmen suchten. Die letzten Bemühungen scheiterten an der Aufhebung des Ordens. Das heutige Gymnasium sit dann ähnlich wie in Boppard aus der napoleonischen Gründung erwachsen.

Ein völlig andres Bild zeigt die Geschichte des Gymnasiums in Eschweiler, das Ostern 1905 seine ersten Abiturienten entließ. Wir haben es hier mit einer jungen Anstalt zu tun, aber die kurze Vergangenheit entbehrt nicht des Interesses. Auch geht der Verfasser Franz Cramer[8]) auf das frühere Schulwesen der Stadt ein; und wir würden darüber gern noch mehr hören, denn gerade über die vielfältigen Veranstaltungen für den Unterricht in früherer Zeit, die aus freiem Antriebe von einzelnen Schulmeistern ins Leben gerufen wurden, sind wir meist recht wenig unterrichtet. Freilich ist für diese Zwecke das Material, wenn es überhaupt noch vorhanden, recht schwer zusammenzubekommen. Die Geschichte des Gymnasiums führt uns ein anziehendes individuelles Schulbild vor Augen, dessen Eigenart jedem, dem die Entwicklung unseres Unterrichtswesens keine Nebensache ist — und sie dürfte es keinem Schulmann sein — Teilnahme abnötigen muß. Die Schwierigkeiten, unter denen sich die vom Pfarrer Deckers begründete Privatschule ihr Daseinsrecht erkämpft, sind nicht minder interessant, als die Schilderung der inneren, freien, so ganz von der Hingabe der Lehrerpersönlichkeit bedingten Verhältnisse. Da läßt der musikkundige Rektor in freien Stunden eine große Zahl Schüler am Violinunterricht teilnehmen und gestattet den Knaben, denen die Weite des Weges es verbietet, in der Zeit zwischen dem Vor- und Nachmittagsunterricht das Elternhaus aufzusuchen, sich unter Leitung eines Lehrers am Schachspiel zu ergötzen. Anheimelnde, trauliche Zustände, die der Fortentwicklung der Anstalt zum Progymnasium und Gymnasium zum Opfer fallen mußten.

Die typischen Schicksale einer alten Lateinschule lernen wir in der Geschichte des Saarbrückener Gymnasiums von Ruppersberg[9]) kennen, für deren Ab-

[7]) Heinrich Großmann: Geschichte des höheren Unterrichts in Saargemünd (1704 bis 1804). 1904.

[8]) Beiträge zur Geschichte Eschweilers und seines höheren Schulwesens. Festschrift zur Feier der Anerkennung des Gymnasiums Ostern 1905. Prog.-No. 522.

[9]) A. Ruppersberg: Das Gymnasium zu Saarbrücken (1604—1904). St. Johann-Saarbrücken. Saardruckerei. 1904.

fassung die dreihundertjährige Stiftungsfeier den Anlaß gab. Auch hier bis in den fernen Westen sehen wir all die Einwirkungen der großen pädagogischen Bewegungen des 17. und 18. Jahrhunderts dringen. Die nach dem Vorbild der großen Landesschulen des 16. Jahrhunderts eingerichtete Anstalt macht die Wandlungen der pietistischen, philanthropistischen und neuhumanistischen Strömungen in der Unterrichtsorganisation, in den Lehrmitteln und in der Methode mit. Es ist mit Befriedigung zu begrüßen, daß der Verfasser besonders den Lehrbüchern eine größere Aufmerksamkeit geschenkt hat, als dies gemeinhin in Schulgeschichten geschieht, und auch im übrigen die Quellen für die Darlegung des inneren Unterrichtsbetriebs fruchtbar zu machen gewußt hat. In manchen nebensächlichen Punkten, z. B. der allzu breiten Wiedergabe unwichtiger Programmabhandlungen, hätte er sich mehr Beschränkung auflegen können; und ebenso hätte der bekannte Melanchthonsche Plan von 1528 nicht noch einmal abgedruckt zu werden brauchen. Ein Hinweis darauf wäre völlig genügend gewesen. Eins entbehrt man bei Schulgeschichten, die wie die vorliegende viel einzelnes wertvolles Material bringen, recht sehr: ein Register. Die Brauchbarkeit für den Historiker würde dadurch ungemein erhöht. Auch diese Schule hatte die Schicksale der französischen Fremdherrschaft von 1795 bis 1815 zu erdulden. Während dadurch, wie wir gesehen haben, manchen andern rheinischen Orten die Grundlage für ihre spätere sichere Schulentwicklung geschaffen wurde, ging in Saarbrücken in den zwanziger Jahren die Lateinschule völlig zurück. Ihre Aufnahme unter die preußischen Anstalten glich einer Neugründung. Noch ein wandelbares Geschick war der Schule beschieden, ehe sie das heutige Gymnasium wurde. Der Widerstreit realistischer und humanistischer Interessen, der Gegensatz zwischen dem Streben nach Ausgestaltung der Schule zu einer Real- oder Gewerbeschule einerseits und zum Gymnasium anderseits trat auch hier an der äußersten Westgrenze des Reichs im Laufe des 19. Jahrhunderts mit aller Leidenschaftlichkeit zutage, bis die Entscheidung der Berechtigungsfrage hier wie anderwärts das Gymnasium zum Siege führte.

Zu den älteren Schulen der Stadt Frankfurt a. M., deren Unterrichtswesen eine reiche Entwicklung, besonders im 19. Jahrhundert aufweist, gehört außer dem jetzigen Goethegymnasium, der Selekten- und Musterschule auch das Philanthropin. Die beiden letzten Anstalten sind fast gleichzeitig am Anfang des 19. Jahrhunderts ins Leben getreten, und wie jene 1904 auf eine 100jährige interessante Entwicklung zurückblicken konnte, die zur Abfassung einer reichhaltigen Festschrift Anlaß gab, so hat das Jahr 1904 dem Philanthropin, der älteren der beiden von der jüdischen Gemeinde unterhaltenen Realschulen, die Zentenarfeier gebracht. Der bei dieser Gelegenheit veröffentlichte Jubiläumsband enthält eine Reihe recht wertvoller Aufsätze aus den verschiedensten Wissensgebieten, unter denen wir nur die Abhandlung Oswald Cohns über Shakespeares Kaufmann von Venedig und die kulturhistorische, mit vielen Abbildungen geschmückte Arbeit Kracauers über die Geschichte der Judengasse in Frankfurt weiterer Aufmerksamkeit empfehlen. Für unsere näheren Zwecke kommen nur zwei Aufsätze in Betracht: die umfangreiche Geschichte des Philanthropins von Baerwald und Adler,[10]) sowie die des Reli-

[10]) Festschrift zur Jahrhundertfeier der Realschule der israelitischen Gemeinde (Philanthropin) zu Frankfurt a. M. (1804—1904.) Frankfurt a. M. Joseph Baer u. Co. 1904.

gionsunterrichts an der Anstalt im ersten Vierteljahrhundert ihres Bestehens von Kuttner. Beide Abhandlungen sind auch für die allgemeine Bildungsgeschichte von Wert. Jene führt uns die Geschichte der Schule, zu deren Entstehen ein an einem einzelnen Knaben geübter Wohltätigkeitsakt die Veranlassung ward und die zeitweilig auch Goethes Interesse erregt hat, auf dem Hintergrunde der allgemeinen Bestrebungen und Mühen der Juden um den Anteil an der deutschen Kultur am Schluß des 18. Jahrhunderts vor; und die Skizze über den jüdischen Religionsunterricht zeigt uns, wie selbst in diesen scheinbar abgeschlossenen Bezirk der Geist der Aufklärung drang. Dabei lernen wir Joseph Johlsen, der seit 1813 am Philanthropin als Religionslehrer wirkte, als Begründer des modernen jüdischen Religionsunterrichts kennen. Erwähnt werden mag dabei auch wenigstens aus der eingehenden Charakteristik, die ihm Kuttner widmet, daß Johlsen wieder viele Anregungen dem um die Emanzipation und geistige Hebung des Judentums hochverdienten Israel Jacobson verdankt, dem Begründer der Jacobsonschule in Seesen, dessen auch über die Schule hinausgehende Leistungen erst kürzlich wieder von Paul Zimmermann[11]) in Wolfenbüttel eine lehrreiche Würdigung gefunden haben.

Von den im heutigen Regierungsbezirk Osnabrück liegenden vorreformatorischen Lateinschulen haben sich im Laufe der Jahrhunderte das Gymnasium Carolinum in Osnabrück, das Gymnasium in Meppen und das Realgymnasium in Quakenbrück zu höheren Lehranstalten entwickelt. Von ihnen hat das Gymnasium in Meppen durch Alfred Ruhe (1902) eine vollständige Darstellung seiner geschichtlichen Entwicklung erfahren; für die beiden andern Schulen waren bisher recht wertvolle Vorarbeiten vorhanden, für das Gymnasium Carolinum u. a. von Iber, für das Realgymnasium in Quakenbrück von Rudolf Bindel und Winter. Beide Anstalten haben nunmehr ebenfalls eine Geschichte ihrer gesamten Entwicklung aufzuweisen.

Jaeger[12]) erhielt den Anlaß zu seiner Schrift durch die 1904 stattfindende 1100jährige Jubelfeier des Gymnasiums. Es ist ein anziehend geschriebenes, auch schön ausgestattetes und reichlich mit charakteristischen Abbildungen versehenes Büchlein. Über die älteste Zeit weiß Jaeger freilich nur wenig Individuelles von der Anstalt zu berichten, abgesehen von der Stiftungsurkunde, die er eingehend untersucht. Die Schule teilt hier mit allen das Los, kein oder nur ganz geringes Material zu besitzen. Der Hinweis auf die allgemeinen pädagogischen Zustände des Mittelalters muß auch zur Charakteristik dieser Anstalt dienen. Reichlicher beginnen die Quellen erst seit dem 16. Jahrhundert zu fließen. Da erfahren wir manches Eigentümliche; so, daß z. B. eine Zeitlang, um die Mitte des 16. Jahrhunderts, die Anstalt während der Religionswirren etwas wie paritätischen Charakter trug. Erst als am Ende dieses Jahrhunderts Zöglinge des Collegium Germanicum in das Domkapitel einzogen, begann allmählich die Ausgestaltung der Domschule zum Jesuitenkolleg. Sehr anschaulich ist die Schilderung der großen Feierlichkeiten, die bei der Begründung der Jesuitenuniversität in Osnabrück 1632 stattfanden.

---

[11]) Braunschweigisches Magazin, herausgegeben von Dr. Paul Zimmermann. Jahrgang 1905. No. 9 und 10.

[12]) Julius Jaeger: Die Schola Carolina Osnabrugensis. Osnabrück 1904. Pillmeyer.

Der dreißigjährige Krieg vernichtete die junge Schöpfung, und nachher gelang es nur, eine Akademie mit philosophischem Kursus wiederherzustellen. Eingehend ist die Baugeschichte berücksichtigt und durch treffliche Abbildungen erläutert. Für die innere Geschichte liegen im allgemeinen vor 1674 keine Quellen vor. Von da an bemüht sich der Verfasser, auf Grund des vorhandenen Materials ein unsere allgemeine Kenntnis der Dinge trefflich ergänzendes Bild zu geben. Bei der geringen Zahl, die wir besonders an Darstellungen des wirklichen Betriebes von Jesuitenkollegs besitzen, sind wir dem Verfasser für seinen Beitrag um so dankbarer. Er hat die noch vorhandenen fasti scholastici und die Kalendarien ausgiebig benutzt; und man erhält dadurch für viele Dinge konkrete Anschauungen, wo bisher allgemeine Begriffe genügen mußten. Freilich vom eigentlichen Unterricht erfahren wir auch hier nichts; aber dafür liegt leider kein genügendes Material vor. Besonders werden wir über die Deklamationen und Akte orientiert. Schnell eilt dann der Verfasser dem Schlusse zu; nur in großen Zügen läßt er noch die Hauptschicksale der Anstalt, die sie unter den mannigfaltigen religiösen und politischen Wandlungen erfuhr, an uns vorüberziehen. Im ganzen ein Schriftchen, dem wir alle Anerkennung zollen und das namentlich für die Geschichte der Jesuitenschule des 18. Jahrhunderts des Lehrreichen die Menge bietet.

Auch das Realgymnasium in Quakenbrück, das aus einer bis ins Mittelalter zurückreichenden Lateinschule entstanden ist, hat durch die Arbeit Richard Bindels [13]) eine abschließende Geschichte erhalten. Die wenigen noch vorhandenen Urkunden und Dokumente untersucht der Verfasser mit größter Genauigkeit, die wichtigsten mittelalterlichen Urkunden bringt er zum Abdruck. Aufmerksam machen möchte ich hier mit um so größerem Nachdruck auf die sorgsame Untersuchung, die Bindel unterrichtsgeschichtlichen Termini wie denen des Magisters, der Schulgesellen, der unter den Einkünften des Rektors fungierenden Kokel-, Luchtel-, Kantilenen-, Kesseberen- und Kermisgelder, des Präzeptorbegriffs zuteil werden läßt, als sie an diesem Orte leicht dem Schicksal, nicht beachtet zu werden, anheimfallen können. Aus der Geschichte der Anstalt sei an bedeutsamen Tatsachen nur die Tätigkeit von Hermann Bonnus, dem Reformator des Osnabrücker Landes, ferner der Umstand hervorgehoben, daß die Lateinschule aus den Religionswirren des 17. Jahrhunderts im Gegensatze zu den beiden vorher genannten Anstalten des Osnabrücker Bezirks als evangelische Schule hervorging.

Von den alten Schulen Westfalens haben auffallenderweise mehrere, die in der Unterrichtsgeschichte zeitweilig eine recht bedeutende Stellung eingenommen haben, z. B. die Gymnasien in Minden und Bielefeld noch keine Darstellung aufzuweisen, die uns ihre ganze Entwicklung zur Anschauung bringt; bisher liegen nur einige Einzeluntersuchungen vor. Ähnlich verhält sich's mit dem Paderborner Gymnasium, dessen Vergangenheit auch nur in einzelnen Abschnitten eine Bearbeitung erfahren hat. Aber wie die Veröffentlichungen vermuten lassen — ich erinnere nur an die Untersuchungen Freisens über die Paderborner Universität, ferner an die Richters über die Jesuiten in Paderborn — ist hier die Fülle des Stoffes das Hindernis einer abschließenden Geschichte, die uns die Entwicklung der ganzen

[13]) Richard Bindel: Geschichte der höheren Lehranstalt in Quakenbrück. 1904.

Anstalt vorführte. Auch diesmal hat Richter[14]) wieder nur einen Beitrag dazu geliefert, freilich einen recht wertvollen. Paulsen hat einmal gesagt, wenn ich mich recht entsinne, im Anschluß an die Beurteilung der in den Monumenta Germaniae Paedagogica erschienenen Jesuitenschulordnungen von Pachtler-Duhr, es möchten nun jene Ordnungen und Regeln durch die konkrete Schilderung des inneren Lebens einzelner hervorragender Anstalten Leben gewinnen. Das ist hier für den kurzen Zeitraum, den die Schrift behandelt, in vortrefflicher Weise geschehen. Ein reiches, gut erhaltenes Material von Diarien, Fasten, Katalogen ist ausgebeutet, um den inneren Betrieb des Unterrichts am Gymnasium Theodorianum zur Anschauung zu bringen. Und es zeigt sich hierbei, was ich im zweiten Bande meiner Geschichte des deutschen Bildungswesens eingehend zu beweisen gedenke, daß das Unterrichtswesen der Jesuiten trotz der festen ratio studiorum des Generals Aquaviva von den Einflüssen der geistigen Strömungen, wenn auch nicht so stark wie die übrigen Anstalten, doch auch nicht unerheblich im Wandel der Zeiten beeinflußt worden ist.

Unter den älteren Schulen der Provinz Hannover gehört das Johanneum in Lüneburg zu den ältesten. 1406 gegründet, hat es im vergangenen Jahre auf die Geschichte eines halben Jahrtausends zurückblicken können. Wilhelm Görges und August Nebe[15]) hatten sich zusammengetan, um den alten Lehrern und Schülern, die zur 500jährigen Jubelfeier herbeieilen oder in treuer Anhänglichkeit der Schule in der Ferne gedenken, die wechselvollen Schicksale der Anstalt zu erzählen. Als Festschrift, die die Arbeit in erster Linie sein soll, erfüllt sie vortrefflich ihren Zweck; und besonders sind die kulturhistorischen Bilder, die Görges von den Zuständen im 17. und im 18. Jahrhundert entwirft, recht geeignet, weiteres Interesse zu erwecken. Aber auch die Forschung vermag daraus, wenn auch manches wie die Lehrbücher, ferner die auch hier zum Teil erhaltenen Schülerarbeiten einer tieferen Untersuchung nicht gewürdigt worden sind, Nutzen zu schöpfen. Über alte Schulfestgebräuche, die Einführung der Programmabhandlungen, die Begründung und den Bestand der Schulbibliothek, über die Aufsicht der Schule, die Stellung der Lehrer zum Rektor und zum Scholarchen werden interessante Mitteilungen gemacht. Die Schule ging am Ausgang des 18. Jahrhunderts wie viele andere Lateinschulen zurück. War anderwärts vielfach die neue pädagogische Bewegung des Philanthropismus an dem Niedergange schuld, so kam für Lüneburg noch die Abnahme ihrer Handelsbedeutung hinzu. Auch hier zeigt sich wieder, wie eng die Schicksale der Schule mit den wirtschaftlichen Wandlungen verknüpft waren. Die Bemerkungen Bauchs in den Mitteilungen, Bd. 2, in denen er sich auch mit Görges in einem Punkte auseinandersetzt, hat dieser ebenso übersehen, wie die Veröffentlichungen Schoneckes über den Lüneburger Kantor Henricus Nigidius in den Mitteilungen, Bd. 1. — Nebe gibt dann die weitere Geschichte des Johanneums im 19. Jahrhundert, die uns auch hier den typischen Gang der höheren Schulen in ihrer Entwicklung von dem Organismus einer Elementar-, Bürger- und Gelehrtenschule zur allmählich sich vollziehenden Trennung von Gymnasium und Realschule vor Augen führt.

[14]) Wilhelm Richter: Zur Geschichte des Paderborner Gymnasiums im 18. Jahrhundert 1906. Progr.-No. 438.

[15]) Festschrift zur 500jährigen Jubelfeier des Johanneums im September 1906. Lüneburg 1906.

Nach Württemberg führt uns die Studie R. Stahleckers,[16]) dem das fünfzigjährige Bestehen des Tübinger Gymnasiums Anlaß zu einer gründlichen Untersuchung seiner Vorgeschichte gab. Er hat sie bis zur Begründung des Lyceums (Progymnasiums) im Jahre 1819 geführt. Besondere Beachtung verdienen die Beiträge zur Einführung des Humanismus in Tübingen, bei der auch Johannes Kol (Brassicanus), der erste lateinische Lehrer der alten Lateinschule, über den wir etwas Genaues wissen, eine wichtige Rolle spielte. Der Verfasser beschränkt sich nicht auf die Schicksale der Schola anatolica, wie die Lateinschule seit dem 16. Jahrhundert hieß, sondern unterrichtet uns auch über die Begründung des Tübinger Pädagogiums und bereichert damit unsere Kenntnis von einer der interessantesten Schuleinrichtungen des 16. Jahrhunderts. Auch die Einrichtung des Adelsinstituts, des Collegium illustre, das 1587 nach längeren Verhandlungen begründet wurde, wird gestreift. Wenn ich in meinem Buche über die Geschichte des Bildungswesens, auf das der Verfasser bei dieser Gelegenheit Bezug nimmt, des Instituts nur in einer allgemeinen Bemerkung bedacht und von ihm nicht besondere Notiz genommen habe, so geschah es, weil es trotz seines äußeren Bestehens bis 1810 nur ein Scheindasein gefristet hat. Wenigstens wird gegen diese bis jetzt geltende Tatsache auch von Stahlecker nicht der Gegenbeweis erbracht.

Seit Jahren ist die sächsische Kommission eifrig an der Arbeit, die Geschichte ihres höheren Schulwesens zu untersuchen; sie hat uns schon einen recht nützlichen kurzen Überblick über die Geschichte der Gymnasien als ersten Teil ihrer Veröffentlichungen zur Geschichte des gelehrten Schulwesens im Albertinischen Sachsen 1900 geschenkt. Leider entbehren wir ähnliche orientierende Übersichten noch für die übrigen Bundesstaaten, Preußen hat ja in der historisch-statistischen Darstellung von Wiese (1864 ff., für 1902 von Irmer), eine ausgezeichnete Zusammenstellung, deren geschichtliche Abrisse von den Verfassern der Anstaltsgeschichten, nach dem Eindruck zu urteilen, viel zu wenig beachtet werden. Als zweiter Teil, um an die sächsischen Veröffentlichungen wieder anzuknüpfen, folgen Urkundenbücher der sächsischen Gymnasien, deren erstes Heft von Theodor Gärtner[17]) die Materialien zur Geschichte des Gymnasiums in Zittau bis zum Tode des Rektors Christian Weise (1708) bringt. Urkundenbücher der sächsischen Gymnasien! Eine Quellensammlung, um „einem künftigen Bearbeiter der Geschichte des Zittauer Gymnasiums", wie es in dem von dem Vorsitzenden der historischen Kommission, Otto Kämmel, unterzeichneten Vorwort heißt, „das Material möglichst vollständig zugänglich zu machen." Sollte das nicht doch etwas zu weit gehen — ich muß mich hierin dem Urteil Martin Wehrmanns in den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte durchaus anschließen — auch den für die Gymnasialgeschichten vorhandenen

---

[16]) Beiträge zur Geschichte des höheren Schulwesens in Tübingen. Beilage zu den Nachrichten über das Gymnasium zu Tübingen. 1905.

[17]) Veröffentlichungen zur Geschichte des gelehrten Schulwesens im Albertinischen Sachsen. Herausgegeben im Auftrage des Sächsischen Gymnasiallehrer-Vereins. 2. Teil, Urkundenbücher der sächsischen Gymnasien. 1. Quellenbuch zur Geschichte des Gymnasiums zu Zittau. 1. Heft. Bis zum Tode des Rektors Christian Weise (1708). Bearbeitet von Theodor Gärtner. B. G. Teubner. 1905.

Quellenstoff in extenso erst drucken zu lassen? Weshalb hat Gärtner, fragt man sich, nicht selbst gleich die Bearbeitung des Materials übernommen? Wer den Stoff sammelt, der hat doch die kräftigste und lebendigste Anschauung von den Vorgängen der Vergangenheit und ihrer Entwicklung. Jedem andern Bearbeiter fehlt die vertraute Beziehung zum Gegenstande, die gerade durch die jahrelange eingehende Beschäftigung mit den Quellen erworben wird. Das Sammeln des Stoffs ist nicht eine so äußerliche Sache wie das Herbeischaffen der Steine zu einem Bau. Auswahl, Sichtung, kritische Vorfragen sind Tätigkeiten, die tüchtige geistige Anspannung erfordern. Als solche kommen sie aber auch der Ausarbeitung zugute. Stellt man die Materialien so kunstgerecht, vollständig, übersichtlich, mit gründlichen Nachweisen und Literaturangaben zusammen, wie es hier von Gärtner geschehen ist, so sinkt die Tätigkeit des Bearbeiters zu einer bloß formalen Arbeit herab. Ich kann mich für die Anstaltsgeschichte nicht zu der Ansicht bekennen, daß hier die Trennung der Quellenedition von der Bearbeitung notwendig ist. Ich finde — und so fühlen eine ganze Reihe von Forschern — daß wir in der Publikation schulgeschichtlichen Materials ohnehin schon viel zu erdulden haben und in den meisten Fällen mehr für die Forschung gewinnen würden, wenn uns der Stoff verarbeitet geboten würde. Man ist sich über den Zweck der Quellenedition auf unserm Gebiete noch nicht klar. Die eigentliche Absicht dabei kann doch nur sein, entweder Stücke von hervorragendem Inhalte in der ursprünglichen Form zu uns sprechen zu lassen oder solche von großer Seltenheit der Forschung zugänglich zu machen und vor dem Untergange zu retten oder endlich Bruchstücke, die zur geschichtlichen Verarbeitung nicht ausreichen, in der Hoffnung auf spätere Ergänzung bekannt zu machen. Ich denke mir, daß der erste Grundsatz für die Veröffentlichung von Quellenmaterial sein sollte, es nur dann zu publizieren, wenn es auch nach der Verarbeitung noch selbständigen Wert beanspruchen darf und nicht zur bloßen Vorarbeit wird. Von einem Urkundenbuch, das zu einer einzelnen Gymnasialgeschichte alles sorgsam zusammenträgt, was überhaupt erreichbar ist, wird man das kaum noch sagen können. Die vorliegende Auswahl ist mit größter Sorgfalt und Zuverlässigkeit angefertigt. Den Eindruck gewinnt man auf jeder Seite. Und ein tüchtiger Sachkenner hat die Zusammenstellung gemacht. Um so mehr muß man bedauern, daß er nicht selbst den Stoff zu gestalten unternommen hat. Ja, wenn die Quellenedition die geschichtliche Darstellung ersetzen sollte! Das wäre noch etwas andres. Ich könnte mir denken, daß ein solcher Fall eintritt, wiewohl selbst dann eine so umfangreiche Publikation wie die vorliegende ihre Bedenken hätte. Hoffentlich gibt die Kommission diesen Plan wieder auf und läßt es bei dem ersten Experiment bewenden. Es ist für den Geschichtsforscher entschieden nützlicher, wenn ihm gute Darstellungen der wichtigsten typischen Erscheinungen zur Hand sind, die die Vorgänge und Zustände der einzelnen Anstalten mit Hinblick auf die allgemeinen Bewegungen zur Anschauung bringen.

Das Zittauer Gymnasium nimmt eine für die Entwicklung des sächsischen, ja des deutschen Schulwesens hervorragende Stellung ein. Hier haben Männer wie Christian Weise, Gottfried Hoffmann, Christian Pescheck, Polykarp Leyser ge-

wirkt, die alle weit über die Grenzen ihres engern Wirkungskreises hinaus das deutsche Bildungswesen beeinflußt haben. An diesem Gymnasium hat dann Sintenis am Schlusse des 18. Jahrhunderts den Versuch einer Verbindung von Bürger- mit Gelehrtenschule gemacht; und seit jener Zeit ist, wie Johannes Schütze[18]) zeigt, die Entwicklung des Real- und Gewerbeschulwesens der Stadt mit den Schicksalen des Gymnasiums eng verflochten gewesen.

Außer Sachsen und Württemberg ist im 16. und 17. Jahrhundert kaum noch ein Territorium deutschen Landes der Schauplatz so hervorragender Unterrichtsreform gewesen wie die hessischen Lande. Für die Zeit Philipps des Großmütigen hat das Max Georg Schmidt[19]) nachgewiesen; auf Grund des bisher zugänglichen archivalischen Materials hat er ein anschauliches Bild von der einheitlichen Organisation der damaligen Unterrichtsreform, die alle Stufen von der Universität bis zur Dorfschule umfaßte, entworfen. Das höhere und niedere Schulwesen der Landgrafschaft Hessen-Darmstadt hat durch den ausgezeichneten Kenner der hessischen Heimatsgeschichte Diehl[20]) in einem überaus reichhaltigen, von gediegener Zuverlässigkeit zeugenden Werke eine im wesentlichen abschließende Quellenpublikation erhalten, die wir hier nur angelegentlich der Lektüre empfehlen können. Wie die religiösen Wirren unter Moritz dem Gelehrten, der in gewalttätiger Weise dem reformierten Bekenntnis Vorschub leistete, zur Begründung der Universität Gießen führten, ist von dem inzwischen verstorbenen Bernhard Stade[21]) zu einem hübschen Kulturbilde verarbeitet worden. 1607 erst wurde Gießen zur Universität erhoben, aber schon seit 1605 bestand die Anstalt als sogenanntes Gymnasium illustre.

Mit diesem Namen bezeichnete man seit dem 17. Jahrhundert die Lateinschulen, die auch die Universitätswissenschaften zum Teil in ihren Lehrplan mit aufgenommen hatten, und denen nur die mit den Universitäten verbundenen Privilegien fehlten, um als solche zu gelten. Der alte Name der Landes- oder Fürstenschulen, den man im 16. Jahrhundert für die über die Triviąlschulen hinausgehenden Anstalten gewählt hatte, fand keine Verwendung mehr, an seine Stelle trat im 17. Jahrhundert, dem Zeitalter beginnender aristokratisch-höfischer Bestrebungen, der volltönendere Name des Gymnasium illustre oder academicum. Es sind im 17. Jahrhundert eine ganze Reihe solcher Schulen entstanden, die sich dann zum Teil, wie die Gießener, zu wirklichen Universitäten ausgestalteten oder wie andre als höhere Lateinschulen fortlebten. Zu den letzteren gehört das Gymnasium Casimirianum in Koburg, auch eine für die allgemeine Unterrichts-

---

[18]) Beigabe zum Jahresbericht des Königlichen Realgymnasiums mit höherer Handelsschule in Zittau. 1905. Prog.-No. 668.

[19]) Max Georg Schmidt: Untersuchungen über das hessische Schulwesen zur Zeit Philipps des Großmütigen. Oberrealschule zu Marburg. 1904. Prog.-No. 487. Auch als Beiheft zu den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte erschienen.

[20]) Diehl: Die Schulordnungen des Großherzogstums Hessen. 3 Bde. Mon. Germ. Päd. Band 27, 28, 33. 1904 u. 1905. A. Hofmann & Co.

[21]) Bernhard Stade: Einst und jetzt. Rückblicke und Ausblicke. Rede zur Erinnerung an die am 16. Oktober 1605 erfolgte Eröffnung der Gymnasium illustre genannten ältesten Gießener Hochschule. Gießen. Töpelmann. 1905.

entwicklung bedeutende Schule. Es ist sehr erfreulich, daß wir die bisher recht entbehrte vollständige Geschichte von Beck[22]) erhalten haben. Sieht man von der etwas breit angelegten Entstehungsgeschichte ab, so haben wir es hier mit einem höchst interessanten Beitrag zur deutschen Schulgeschichte zu tun. Daß der Verfasser, wenn irgend angängig, die Quellen selbst zu uns sprechen läßt, gibt der Darstellung Frische und Ursprünglichkeit; und die drastische Ausdrucksweise der Altvordern zwingt uns bisweilen zu einem Lächeln, wo dem Schreiber bitterernst zumute war. Wenigstens eine Probe sei gestattet. So beschwert sich der Professor der hebräischen Sprache 1724 über seinen im Hinterhaus des Gymnasiums wohnenden Kollegen bei der vorgesetzten Behörde in folgenden Worten: „Er hat unter meinen hebräischen Lektionen, in denen ich den Weg zur Erkenntnis der ewigen Wahrheit bahne und re ipsa das Werk des Herrn treibe, wenige Schritte vom Auditorio (d. h. Konviktorium), in welchem ich publice las, seine unreinen Tiere, ich meine die Schweine, von welchen die Greuelsuppen, über welche der heilige Gott durch den Propheten Jesaias eifert, gemacht werden, mit so ungeheuerem Geschrei und anderen vorläufigen, beiläufigen und erfolgenden Tumultuieren erwürgen lassen, daß ich innehalten mußte und meine lectiones nicht besorgen können und dennoch, aus Liebe zum Frieden, dazu nichts sagen mögen."

Auch das fürstliche Gymnasium in Schleiz, das sogenannte Rutheneum, erfuhr in der Mitte des 17. Jahrhunderts eine weitere Ausgestaltung und wurde aus einer Lateinschule ein Lyceum, wie hier der Name eine Zeitlang lautete. Walther Böhme[23]) stellt auf Grund des erhaltenen Materials die Zeit der Gründung der Schule und ihrer Erhebung zur fünfklassigen Anstalt fest und gibt, sich streng auf seine Quellen beschränkend, ein Bild von der Entwicklung des Gymnasiums. Am Anfang des 18. Jahrhunderts gewann die durch Christian Weise entfachte deutsch-oratorische Bewegung auch hier großen Einfluß. Ebenso erfolgte gleichzeitig eine Anpassung an die übrigen Bedürfnisse der aristokratischen Gesellschaft, die anderwärts mehrfach durch Ritterakademien zu verwirklichen gesucht wurde, indem Geschichte, Genealogie, Heraldik, Geographie, Mathematik ihre Aufnahme in den Lehrplan erhielten. Am Ausgange des 18. Jahrhunderts, wo sich die Schule so wenig wie die meisten andern Lateinschulen auf ihrer früheren Höhe zu halten vermochte, wurde auch hier ein schwacher Versuch mit dem Fachsystem gemacht, das ja bekanntlich durch Francke und besonders Hecker ausgebaut worden war und in den siebziger und achtziger Jahren in allen Lateinschulen mehr oder weniger Nachahmung fand. Es ist daher gar nicht so „sonderbar", wie Böhme meint, wenn die Schüler „in jeder Disziplin" nach ihren Fähigkeiten sitzen sollten (z. B. „ein Primaner im Lateinischen kann auch ein Tertianer in der Geschichte seyn.") Von den Prüfungsarbeiten der Primaner beim Frühjahrsexamen 1797 hätten wir gern mehr als die trockenen Titel erfahren (vgl. Martin Wehrmann in den Mitteilungen der Ges. für deutsche Erz- und

[22]) Festschrift zur Feier des 300jährigen Bestehens des Gymnasium Casimirianum in Koburg (1605—1905). Mitteilungen aus der Geschichte des Gymnasiums von Schulrat Dr. Beck. Koburg 1905.

[23]) Walther Böhme: Geschichte des fürstlichen Gymnasiums „Rutheneum" zu Schleiz. Festschrift zur Feier des 250jährigen Bestehens der Anstalt. Schleiz 1906.

Schulg. Band 17,1 ff). Hier böte sich eine schöne Gelegenheit, die Arbeiten selbst in der Weise zu untersuchen, wie es Schwartz in seiner unten noch zu erwähnenden Schrift für einen beschränkten Kreis vorbildlich gezeigt hat und für die gesamte preußische Monarchie während der Zeit des Oberschulkollegiums in einer größeren Arbeit für die Monumenta Germaniae Paedagogica demnächst ausführlich darzustellen gedenkt. In der Schilderung der Vorgänge am Anfange des 19. Jahrhunderts beschränkt sich der Verfasser leider zu sehr auf die Charakteristik des Gymnasialoberbaus der Anstalt und wendet dem Unterbau, der eine Art Bürgerschule war, weniger Aufmerksamkeit zu. Gerade aber diese Verbindung, die ja seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts von mehreren Seiten angestrebt wurde (vergl. meine Arbeiten über Massow in dieser Monatschrift Jahrg. 1 und Mitteilungen Bd. 14,4) sind für die Entwicklung der Bürger- und Realschule von höchster Bedeutung. Im letzten Teile der Arbeit vermag sie nicht mehr wie vorher zu fesseln. Die genauere Schilderung der recht zahlreich vorkommenden Gedenktage und Jubelfeiern ist für die allgemeine Schulgeschichte von keinem Werte und kann Fernerstehende nicht sonderlich interessieren. Um so wertvoller sind die Beigaben, unter ihnen ganz besonders eine Liste, die für die einzelnen Klassen der Anstalt von 1656 an die Besuchsziffer angibt. Ebenso möchte ich noch auf das im Text abgedruckte Verzeichnis der um Ostern 1788 in der Prima sitzenden Schüler hinweisen, aus dem wir das Alter, die Dauer des Aufenthalts in der Klasse, die Heimat und den in Aussicht genommenen Beruf ersehen können. Wie diese Listen alles Lob verdienen — denn gerade an solchem Material fehlt es uns noch gar sehr — so möchte ich auch rühmend hervorheben, daß der Verfasser darauf verzichtet hat, die Lücken der Überlieferung mit einer Charakteristik der allgemein bekannten Verhältnisse auszufüllen.

Unter den im Osten der preußischen Monarchie gelegenen Anstalten nimmt die alte Lissaer Lateinschule, das heutige Comeniusgymnasium, eine besondere Stellung ein. Sie ist eine Stiftung der böhmischen Brüder in der Mitte des 16. Jahrhunderts. Hier hat bekanntlich Comenius lange als Lehrer und Rektor gewirkt. Leider können wir aus den wenigen erhaltenen Quellenresten keinen deutlichen Begriff von seiner Tätigkeit in dieser Zeit mehr erhalten. Professor A. Ziegler, der die Geschichte der Anstalt bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts dargelegt hat, mußte auf eine genauere Charakteristik der Comenianischen Periode verzichten, und auch v. Sanden[24]) vermag in der neuen Darstellung, die er von der Geschichte der Anstalt gibt, nichts von Bedeutung nachzutragen. Die Schule hat sich in früherer Zeit nach allem, was wir davon hören, nicht über eine kleinere Lateinschule erhoben. Interessant wird sie nur durch ein paar Männer, die eine weitere Bedeutung erlangt haben, Daniel Ernst Jablonski, der 1691 als Hofprediger nach Königsberg übersiedelte, und Johann Serenius Chodowiecki, den Großoheim des bekannten Daniel, dessen lateinische Grammatik eine dankenswerte Beschreibung erhalten hat. Er übernahm später das Rektorat an der Petri- und Paulischule in Danzig.

Auch diese Anstalt hat nun eine auf gründlichster Quellenforschung und Lite-

[24]) Festschrift zur 350jährigen Jubelfeier des Königl. Comenius-Gymnasiums zu Lissa. Beilage z. Jahresbericht 1905. Pr. 191.

raturbenutzung beruhende gediegene Geschichte durch Paul Simson[25]) erhalten. Die Schrift gibt uns eingehend Kunde von dem früheren Schulwesen der Stadt Danzig und ist zugleich ein wichtiger Beitrag zur Geschichte des Realschulwesens, besonders im 19. Jahrhundert. Der erste Teil gewährt uns einen Einblick in die ganze Misere einer kleinen Lateinschule früherer Zeit. Alle wiederholt unternommenen Ansätze zu einer Reorganisation, namentlich in der Mitte des 18. Jahrhunderts, wo die Anstalt nach dem Muster der Berliner Realschule umgestaltet werden sollte, verliefen im Sande; und von einer kräftigen Entwicklung kann erst seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts die Rede sein. Von nun an geht aber auch die Schule mit aller Kraft aufwärts, und bald wird sie für die allgemeine Realschulbewegung bestimmend. Was Simson bei dieser Gelegenheit über ihre ersten Direktoren Grolz und vor allem Höpfner, ferner über die organisatorischen Versuche Theodors von Schön und des bekannten Astronomen Bessel erzählt, hat weit über die Geschichte der Petrischule hinaus Bedeutung für die Entwicklung des Unterrichtswesens und fördert unsere Kenntnis über die wichtige Bewegung in den ersten Jahrzehnten ganz erheblich. Niemand, der sich mit der Geschichte des Realschulwesens in der neueren Zeit beschäftigt, darf an der Schrift Simsons vorübergehen.

Über die Tätigkeit der Piaristen in Preußen, die sich seit dem 18. Jahrhundert von Österreich her in den östlichen Provinzen und besonders im damaligen Polen ausbreiteten und bereits auch den Jesuiten im Jugendunterricht unliebsame Konkurrenz zu machen begannen, sind wir im einzelnen noch wenig unterrichtet. Die Arbeit Wundracks[26]) hat die Schicksale der früheren Piaristenschule in Reisen, einer nahe bei Lissa gelegenen Ortschaft, gründlich untersucht und ermöglicht es uns dadurch, uns ein Bild von einer preußischen Piaristengründung im einzelnen zu machen.

Von Realschulen neueren Datums, deren kurze Vergangenheit erzählt worden ist, seien die zu Fürstenwalde[27]), das Realgymnasium des Johanneums in Hamburg[28]) und die Oberrealschule in Olmütz[29]) angeführt.

Nachdem wir bisher vorwiegend solche Arbeiten betrachtet haben, die uns die gesamte Geschichte einer Anstalt geben, wenden wir uns einer Reihe anderer zu, die mehr oder minder umfassende Zeiträume aus der Vergangenheit der Schule berücksichtigen. Einen für die Anfänge der Klosterschule zu Roßleben wichtigen Brief aus dem Archiv von Schulpforta veröffentlicht mit wichtigen Erläuterungen Spangenberg[30]). Seine Untersuchungen über die Ilfelder Schule zur Zeit

---

[25]) Paul Simson: Geschichte der Schule zu St. Petri und Pauli in Danzig. 2 Teile. 1904/05.

[26]) Wundrack: Geschichte der Piaristenschule zu Reisen (1774—1820). Beilage zum Jahresbericht des Königl. Mariengymnasiums in Posen 1905. Pr. 196.

[27]) O. Raebel, Zur Geschichte der Anstalt. 1. Jahresbericht der Realschule zu Fürstenwalde. N. L. 1906. Pr 153.

[28]) Realgymnasium des Johanneums in Hamburg. Festschrift zur Einweihung des neuen Schulgebäudes. Beilage zum Bericht 1905. Pr. 877.

[29]) Festschrift zur Erinnerung an die Feier des 50 jährigen Bestandes der k. k. Staatsoberrealschule in Olmütz. 1904.

[30]) Urkundliches zur ältesten Geschichte der Klosterschule. Jahresbericht der Klosterschule Roßleben 1905. Pr. 294.

von Neanders Nachfolger Caius hat Rudolf Mücke[31]) fortgesetzt. Ein Rechtsstreit mit dem Prinzen Heinrich zu Stolberg wurde Veranlassung zur Inventaraufnahme im Jahre 1602. Im Anschluß an dies auf dem Staatsarchiv in Hannover befindliche Aktenstück gibt der Verfasser lehrreiche Mitteilungen über die damaligen Anstaltsverhältnisse. Einige Dokumente beleuchten die Art der Schüleraufnahme, den Unterricht und die Einrichtung der Freistellen.

Zur Geschichte des Wilhelm Ernst-Gymnasiums in Weimar liegen schon recht viele, wertvolle Einzelveröffentlichungen vor, so daß es wohl an der Zeit wäre, diese zu einem Gesamtbilde zu verarbeiten und auszugestalten. Es wäre um so nützlicher, als auch diese Schule zu verschiedenen Zeiten von großer Bedeutung für die allgemeine Entwicklung gewesen ist. Ich erinnere nur an Namen wie Kromayer, Herder, Böttiger, Heiland, die mit dem Schicksale der Anstalt eng verbunden gewesen sind. Für die Zeit Kromayers, des Weimarschen Hofpredigers, hat Weniger zur genaueren Erkenntnis beigetragen: Beiträge, die auch meist über die Wirkung der Ratkeschen Bewegung orientieren und dadurch die Forschungen Gideon Voigts, Lattmanns, Stötzners u. a. ergänzen. Auch die letzte Publikation Wenigers[32]) bietet wieder zwei Schriften Kromayers: den summarischen Bericht einer Methode 1629 und die grundlegende Abhandlung von Anordnung eines Gymnasii 1640, die die unermüdliche Tätigkeit des Mannes um die Ausgestaltung des Weimarschen Schulwesens, insbesondere des höheren, abermals in hellem Lichte erscheinen lassen. In die Zeit Herders führt uns die Abhandlung Karl Walters,[33]) der den Nachweis erbringt, daß der Ephorus des Gymnasiums, der Herder damals war, dem Unterricht im Lateinischen auch in den unteren und mittleren Klassen eine hervorragende Stellung eingeräumt hat. Wie diese Bestrebungen aber einzuschätzen sind, habe ich in meinem Jahresbericht in den oben angeführten Mitteilungen*) dargelegt.

Die Schicksale der unter Friedrich I. 1705 gegründeten Ritterakademie in Brandenburg haben bei Gelegenheit der ersten Hundertjahrfeier eine Beschreibung vom damaligen Rektor Arnold erhalten. Später hat E. Köpke ihre Geschichte geschrieben, die aber leider unveröffentlicht geblieben ist und bei den Akten des Provinzialschulkollegiums in Berlin liegt. Die 1905 bei der zweiten Jahrhundertfeier erschienene Festschrift[34]) bringt unter anderem für die Geschichte Brandenburgs wichtigen Arbeiten auch mehrere recht beachtenswerte Beiträge, die unsere Kenntnis von der inneren und äußeren Entwicklung der Schule bereichern. Gilt dies besonders von dem Aufsatz Kehrs, der umfangreiche Mitteilungen aus dem

---

[31]) Aus der älteren Schulgeschichte Ilfelds (Forts.). Jahresbericht über die Königl. Klosterschule zu Ilfeld 1905. Pr. 304. Vgl. Pr. 1902.

[32]) Johannes Kromayer. Zwei Schulschriften von 1629 und 1640, herausgegeben von Ludwig Weniger. Beilage zum Jahresbericht des Weimarischen Gymnasiums. 1906. Pr. 845.

[33]) Karl Walter: Herders Typus Lektionum. Abhandlungen zum Jahresbericht des Wilhelm Ernst-Gymnasiums 1905. Pr. 816.

[34]) Festschrift zur 200jährigen Jubelfeier der Ritterakademie auf dem Dom zu Brandenburg a. H. 1905.

*) Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgesch. 1905. S. 219 f.

Leben des genannten Arnold für die Zeit von 1797—1829 macht und uns von den Schwierigkeiten, mit denen die Existenz der Ritterakademie in der Leidenszeit Preußens am Anfang des 19. Jahrhunderts zu ringen hatte, eine anschauliche Schilderung gibt, so läßt uns die gediegne Studie Wachtlers einen tiefen Blick in die innere Entwicklung tun. Bei dem Mangel, der trotz einzelner Beiträge noch immer an Arbeiten über Schülerakte zu beklagen ist, begrüßen wir diese Monographie über die Schüleraufführungen am Ritterkollegium in der Zeit von 1707—1774 mit um so größerer Freude. Wir sehen da den Kampf zwischen Redeakt und Schuldrama, lernen die Wandlungen im letzteren kennen, werden mit den Stoffen und mit der Ausführung im einzelnen bekannt gemacht und ersehen aus den charakteristisch ausgewählten Beispielen, wie die pädagogischen Tendenzen der Zeit in den dürren poesielosen Machwerken ihren Niederschlag gefunden haben. Auch sonst enthält die Schrift wertvolle Bemerkungen, u. a. die für mich sehr interessante Tatsache, daß man 1715 nahe daran war, nach dem Muster der *École des négociations des Marquis de Torcy*, auf dessen Bedeutung nach dieser Richtung hin ich in meiner Geschichte des deutschen Bildungswesens hingewiesen habe, eine Fachschule für den diplomatischen Dienst aus der Ritterakademie zu machen. Auch diese Studie sei den Historikern des Unterrichtswesens aufs wärmste empfohlen. Eine angenehme Zugabe sind die von Kehr abgedruckten Protokolle über die Prüfung, die Zedlitz, der Minister Friedrichs des Großen, und Eberhard von Rochow bei ihrer Aufnahme in die Akademie zu bestehen hatten.

Die Schwierigkeiten, die der Rektor Warnekros 1784 ff. mit der Durchführung der von ihm geplanten Reorganisation der lateinischen Stadtschule in Greifswald gehabt hat, legt uns Philipp Wegener[35]) in ihren Einzelheiten dar. Er gibt damit ein typisches Beispiel für die Gleichgültigkeit und Indolenz, mit der die von der Notwendigkeit einer Reform der Schule überzeugten Schulmänner in weiteren Kreisen zu kämpfen hatten. Warnekros tritt uns in seiner Denkschrift, die Wegener vollständig zum Abdruck bringt, als ein maßvoller und einsichtiger Mann entgegen, der die Reihe der uns aus dem Schluß des 18. Jahrhunderts bekannten tüchtigen Schulmeister um eine erfreuliche Erscheinung bereichert. Die Fortsetzung seiner in mehreren Programmabhandlungen vorgelegten Geschichte des Glückstadter Gymnasiums gibt Detlef Detlefsen[36]), indem er das Rektorat Jürgen Friedrich Horns (1837—1853) behandelt und durch viele persönliche Erinnerungen belebt. Horn war ein Schüler des Kieler Philologen Gregor Wilhelm Nitsch, der auf die Organisation des schleswig-holsteinischen Gelehrtenschulwesens von großem Einfluß gewesen ist.

Wenn in den letzten Arbeiten das biographische Moment schon stark hervortrat, so wird es in den folgenden Arbeiten Selbstzweck. Die Autobiographie Kletkes, der sich um die Realschule am Zwinger in Breslau verdient gemacht hat, liefert Ludwig[37]). Seine Lebensskizzen der Lehrer des Königl. Dom-

[35]) Philipp Wegener: Zur Geschichte des Gymnasiums in Greifswald. Beilage zu dem Jahrb. des Gymnasiums und der Realschule zu Greifswald 1904 und 1905. Pr. 163.

[36]) Detlef Detlefsen: Geschichte des Königl. Gymnasiums zu Glückstadt. 6 Tl. 1904. Pr. 327.

[37]) Lebensgeschichte eines schlesischen Schulmannes. Beilage zum Jahresbericht des Städtischen Realgymnasiums am Zwinger zu Breslau 1905. Pr. 255.

gymnasiums setzt Laeger[38]) in seiner gewohnten gründlichen Art fort. Wenn wir von allen Schulen so eingehende Nachrichten erhielten, wäre bald die Möglichkeit für ein biographisches Lexikon aller nur irgend wie verdienten Schulmänner und damit ein ausgezeichnetes Hilfsmittel für die historisch - pädagogische Forschung geschaffen. Schriftsteller und Gelehrte, die Aachener Schulen ihre Vorbildung verdanken, werden von Heinrich Savelsberg[39]) zusammengestellt.

Mit dieser Publikation streifen wir schon das Gebiet der Schülermatrikeln, die sich mit Rücksicht auf ihre Bedeutung für die Familien- und Kulturgeschichte einer immer eifrigeren Pflege erfreuen. Von ihnen liegen uns die des Hornbacher Gymnasiums[40]), des Gymnasium Philippinum in Marburg[41]), des Gymnasium Ernestinum in Gotha[42]) und die der Gelehrtenschule des Johanneums in Hamburg[43]) vor.

Zum Schluß sei endlich noch dreier Arbeiten gedacht, die über den Rahmen einer Einzelschulgeschichte hinausgehen. Eine nicht minder mühsame wie wertvolle Arbeit ist der Nachweis von Schulen im Mittelalter. Joh. Frey hat z. B. früher eine urkundliche Zusammenstellung der Schulen im heutigen Westfalen vor dem 14. Jahrhundert unternommen. Wilhelm Schulte[44]) beschäftigt sich schon seit längerer Zeit mit einem ähnlichen Erweis für Schlesien. Seiner früheren Sammlung von Urkunden, die die Geschichte des schlesischen Schulwesens im Mittelalter betreffen und in denen er für 67 Städte den Nachweis des Vorhandenseins von Schulen erbrachte, hat er jetzt durch reichhaltige Nachträge ergänzt, so daß nunmehr die Zahl der betreffenden Städte auf 96 gestiegen ist. Wichtig und interessant ist dabei auch zugleich der urkundliche Beweis, daß die höhere Schule in der Hauptsache als eine Folge der deutschen Besiedelung der Städte erscheint.

Das Buch von Paul Schwartz[45]) hat ein kleines Gebiet, die Neumark, und einen kurzen Zeitraum, die Periode des Oberschulkollegiums, zum Gegenstande

---

[38]) Beilage zum Jahresbericht über das Königl. Domgymnasium zu Magdeburg 1904/05. Pr. 283/84.

[39]) Aachener Gelehrte in älterer uud neuerer Zeit. Beilage zum Jahresbericht des Königl. Kaiser Wilhelm-Gymnasiums in Aachen 1906. Pr. 526.

[40]) Die Matrikel des Hornbacher Gymnasiums (1559—1630), herausgegeben von Rud. Buttmann. Mitteilungen der historischen Vereinigung der Mediomatriker für die Westpfalz in Zweibrücken, III, 1904.

[41]) Das Album des akademischen Pädagogiums von 1653—1833, von Friedrich Aly und Nachtrag zum Album des akademischen Pädagogiums (1654—1779) von Emil Becker. Beilage zu dem Jahresbericht des Königl. Gymnasium Philippinum zu Marburg 1905/06. Pr. 473. 491.

[42]) Die Abiturienten des Gymasium Illustre zu Gotha von 1768—1859 von Max Schneider. Beilage zu dem Jahresbericht des Herzoglichen Gymnasium Ernestinum zu Gotha 1905. Pr. 485.

[43]) Aus der Abiturientenmatrikel des Johanneums 1804—1827 von Wolfgang Meyer. Beilage zum Jahresbericht der Gelehrtenschule des Johanneums zu Hamburg 1906. Pr. 906.

[44]) Urkundliche Beiträge zur Geschichte des schlesischen Schulwesens im Mittelalter. Nachträge von Wilhelm Schulte. Beilage zum Jahresbericht des Königlichen katholischen Gymnasiums zu Glatz. 1905. Prog.-No. 221.

[45]) Paul Schwartz: Die neumärkischen Schulen am Ausgang des 18. und am Anfang des 19. Jahrhunderts. Schriften des Vereins für Geschichte der Neumark. Heft 17. Landsberg a. W. W. Schaeffer & Co. 1905.

der Untersuchung; aber es bietet den großen Vorzug, daß es in diesen engen Grenzen ein fast vollständiges Bild von dem Zustande des Unterrichtswesens gewährt. Der Verfasser zieht nicht nur alle vorhandenen Schulkategorien, die niedern wie die höhern in seine Untersuchung, sondern berücksichtigt für diese auch alle Fragen, die nur irgendwie in Betracht kommen; wir erhalten auf dem kleinen Raume über alles genaue authentische Auskunft, was die Schule betrifft, sei es Verwaltung, Aufsicht, Organisation der Schule, Zahl der Anstalten, Schulbesuch, Alter der Schüler, Lehrervorbildung, ihre Besoldung — übrigens, was allein wertvoll ist, im Vergleich mit andern Berufsarten und mit Verrechnung des Geld- und Naturalienwerts —; endlich auch, worauf ich ganz besonders hinweise, taktvoll ausgewählte Beispiele von Schülerarbeiten mit eingehender Charakteristik der Leistungen.

Die umstrittene Frage der Realschulgründung, der ich in meinem erwähnten Buche eingehende Beachtung gewidmet habe, behandelt abermals Wetzstein[46]), indem er die in Betracht kommende Literatur, sowie die Tatsachen selbständig eingehend prüft. Wenn ich mich auch freue, daß er im wesentlichen zu denselben Resultaten kommt wie ich, so vermisse ich doch einerseits die Hervorhebung des wirtschaftlichen Moments, das, wie ich nachgewiesen habe, von ausschlaggebender Bedeutung für die Entstehung der bürgerlichen Realschule — so muß man eigentlich zum Unterschiede von der aristokratischen, der Ritterakademie, sagen — ist und kann natürlich ebenso wenig eine Abhängigkeit Franckes von Semler, wie Wetzstein nun gar annimmt, zugeben, wie ich die immer wieder auftauchende irrige Meinung des umgekehrten Abhängigkeitsverhältnisses als richtig anzuerkennen vermag. Für die Fortsetzung seiner Arbeit, die, in die Tiefe greifend, recht interessant und wertvoll werden kann, deren Bewältigung aber nicht leicht ist, möchte ich den Verfassser an die Neubearbeitung von Knabes entsprechendem Aufsatz in der Reinschen Encyklopädie verweisen, wo er mindestens gute Literaturnachweise und wertvolle Fingerzeige eines auf diesem Gebiete recht bewanderten Kenners finden wird.

Damit schließe ich meinen Bericht; ich möchte aber noch einige allgemeine Bemerkungen anfügen, die die Abfassung von Anstaltsgeschichten betreffen. So gute Leistungen sich auch unter diesen Arbeiten befinden und so viel man auch aus den meisten an Tatsachen für die Geschichte des gesamten Unterrichtswesens gewinnt: das sieht man sofort, daß es an jeder festen Methode in bezug auf die Ziele, die Quellenuntersuchung und -benutzung, die Darstellung fehlt. Ich habe nun nicht die Absicht, hier das alles im einzelnen zu behandeln, das würde allein eine umfangreiche Arbeit werden müssen; und es ist um so weniger nötig, als gerade kürzlich zwei Abhandlungen erschienen sind, die sich mit dem Gegenstande beschäftigten. Ernst Schwabe*) und Martin Wehrmann**) haben,

[46]) Wetzstein: Die geschichtliche Entwicklung des Realschulwesens in Deutschland. Abschnitt 1. Die Entstehung deutscher Realschulen im 18. Jahrhundert. Großherzogliche Realschule zu Neustrelitz. 1906. Prog.-No. 831.

*) Ernst Schwabe: Behandlung schulgeschichtlicher Aufgaben in den Deutschen Geschichtsblättern, herausgegeben von Armin Tille. 1906. VIII, 59—82.

**) Martin Wehrmann: Einiges zur Methode und zu den Aufgaben der schulgeschichtlichen Forschung in den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. XVII, 1—17.

sich gegenseitig in ihren Ausführungen ergänzend, wertvolle methodische Aufstellungen gemacht; jener hat vorwiegend ins Auge gefaßt, auf welche Gegenstände der Schulhistoriker vor allem seine Aufmerksamkeit zu richten hat, dieser ist bemüht gewesen, wertvolle Winke für die Art der Quellenbenutzung ganz besonders an die Hand zu geben.

Es ist noch ein dritter Punkt, über den ich mich hier äußern möchte, er betrifft die Verarbeitung des Stoffs, die Art der Darbietung. In letzter Zeit hat sich die gelegentlich schon immer geübte Sitte, Schulgeschichten als Fest- und Gelegenheitsschriften zu bringen, sehr stark ausgebreitet. So sehr man das Interesse und den Eifer, der sich in der Beschäftigung mit der Schulgeschichte äußert, anerkennen muß: für die Forschung sind damit doch recht erhebliche Nachteile verknüpft. Es liegt nun einmal im Wesen der für weitere Kreise bestimmten Festschrift, daß sie nur das allgemein Interessante, das kulturhistorisch Merkwürdige bringen, speziell aber nur den Forscher interessierende Daten unberücksichtigt lassen wird. Sie wird viele dem Eingeweihten bekannte Dinge zum Zweck der Erläuterung ausführen und lange Darlegungen geben müssen, wo für wissenschaftliche Zwecke ein kurzer Hinweis genügt hätte. Dazu kommt ein andrer Übelstand. Die Gelegenheitsschrift muß zu einem bestimmten, von außen gegebenen Termin fertig gestellt sein; und so wird es sich vielfach ereignen, daß der meist ad hoc bestellte Bearbeiter, der vorher gar keine Beziehung zu seinem Gegenstande hatte und noch weniger von der Beschaffenheit seines Quellenmaterials wußte, von der Schwierigkeit der Aufgabe und der Fülle des Stoffs überrascht, zur nötigen Vertiefung in den Gegenstand nicht die Zeit hat und seine Auswahl nicht in der ruhigen Überlegung und mit Rücksicht auf sachliche Gesichtspunkte treffen kann, wie es die Bedeutung der Arbeit erfordert. Das sind schwere Bedenken gegen die Gelegenheitsschriften, die nicht von völlig kundiger Hand unternommen werden. Es hätte ja mit der Festschrift nichts weiter auf sich, wenn dadurch nicht die wissenschaftliche Forschung stark beeinträchtigt würde, aber das muß man sich doch klar machen, daß so bald niemand eine allen wissenschaftlichen Anforderungen entsprechende Untersuchung einer Anstaltsentwicklung vornehmen wird, nachdem ihre Geschichte zum Gegenstand einer Gelegenheitsarbeit gemacht ist. Kann diese also nicht auch den wissenschaftlichen Bedürfnissen genügen, so möchte es wohl im Interesse der Geschichte des Unterrichtswesens vorzuziehen sein, für Festschriften auf die Behandlung der Anstaltsgeschichte möglichst zu verzichten.

Die wissenschaftliche Darbietung von Einzelschulgeschichten ist für die Forschung von zu großer Wichtigkeit; ich bezweifle, daß die scheinbaren Vorzüge der Festschrift den Verlust aufwiegen, den in vielen Fällen die Forschung dadurch erleidet. Man vergegenwärtige sich doch nur, welche wichtige Rolle die genaue Erkenntnis der Geschichte einer Schule für die des gesamten Unterrichtswesens spielt. Welchen Einfluß die pädagogischen Bewegungen gehabt, wie die Gesetze und Vorschriften der Behörden, die Verwaltungsmaßregeln gewirkt haben, welche Bedeutung die Schule für das Bildungsniveau einer Zeit und im Zusammenhange der Kultur gehabt hat: das alles können wir nur mit Sicherheit erkennen, wenn wir imstande sind, die wirklichen Leistungen der einzelnen Schulen aus ihrem ge-

samten inneren Betriebe urkundlich zuverlässig zu erkennen. Das für diese Zwecke, zwar nicht nur, aber doch vorwiegend in Schularchiven liegende Material kann der Historiker der Gesamtgeschichte nicht erreichen. Das muß nach streng methodischen Gesichtspunkten, wie es die Bedürfnisse der Geschichte des Unterrichtswesens erfordern, bearbeitet werden, wenn dabei für die Wissenschaft etwas herauskommen soll.

Bei solchen Anforderungen werden freilich die Arbeiten ein ganz anderes Gesicht bekommen müssen, als es gewöhnlich der Fall ist. Nur sehr wenige Anstalten werden noch in der glücklichen Lage sein, über ein absolut vollständiges Quellenmaterial zu verfügen; die meisten haben mehr oder weniger Einbußen erlitten, ich denke dabei natürlich nicht bloß an das in den Schularchiven befindliche, sondern auch sonst irgendwo, auf Staats-, Stadt-, Kirchen-, Konsistorial-, Regierungsarchiven, Bibliotheken auffindbare. Für eine vollständige Geschichtsdarstellung würden daher in den seltensten Fällen alle Voraussetzungen erfüllt sein.

Dieser Umstand gibt nun vielfach dazu Veranlassung, die klaffenden Lücken in der Überlieferung durch Darlegung der allgemein bekannten Verhältnisse auszufüllen. Wohl mit der Einführung: es war anderwärts so, es wird wohl in X. so gewesen sein! Wobei man sich denn gar nicht bewußt wird, daß der Zweck der Spezialschulgeschichte negiert wird. Sie hat ja nicht das, was anderwärts ebenso war, sondern vor allem das individuelle Leben zur Darstellung zu bringen. Für die Wissenschaft sind diese Lückenbüßer, die doch immer nur Bekanntes aus den allgemeinen Werken geben können, von keinem Interesse. Also: man bringe nicht mehr, als was sich aus dem wirklich vorhandenen Quellenmaterial ergibt.

Reicht dies auch für einen kürzeren Zeitabschnitt zur zusammenhängenden Darstellung nicht aus, nun so verzichte man darauf und gebe je nach der Bedeutung der Dokumente und ihrem charakteristischen Inhalt Regesten oder vollständigen Abdruck mit allen notwendigen Erläuterungen nach den Grundsätzen, die für wissenschaftliche Aufgaben dieser Art längst festgestellt sind und sonst überall befolgt werden. Für die vorreformatorische Zeit, für die nur noch wenig Quellenmaterial vorliegt, wird sich diese Art der Bearbeitung stets empfehlen.

Im übrigen ist aber der Stoff in zusammenhängender Darstellung zu verarbeiten. So kann nicht bloß das Wichtige aus dem Quellenmaterial besser zur Geltung gebracht werden, auch die Zusammenhänge sind nur in der Form der Darstellung aufzuzeigen. Für die Zeiträume, in denen sich der überlieferte Stoff stark häuft — es ist meist für das 17. und 18. Jahrhundert der Fall — bietet die kurze, prägnante Erzählung das beste Mittel, die Quellenmassen gut auszunutzen und das Wesentliche vom Unwichtigen zu scheiden.

Die wichtigste Aufgabe der Einzelschulgeschichte muß doch immer die Darstellung des individuellen Lebens sein. Was sie mit der Allgemeinheit gemeinsam hat, bedarf nicht breiter Ausführung. Hier genügen kurze Andeutungen, in vielen Fällen nur die Feststellung der Tatsache, in andern Angaben über die abweichenden Züge. Man lese zahlreiche Schulgeschichten und man wird finden, wie ermüdend es ist, immer und immer wieder die allbekannten Charakteristiken der größeren Bewegungen, der behördlichen Maßnahmen zu lesen, die auch auf die oder jene Anstalt ihre Wirkung geübt haben. Die einzelne Schulgeschichte

hat sich in ihrer eigentümlichen Gestaltung, die sich auf dem Grunde der allgemeinen Entwicklung vollzogen hat, abzuheben.

Dieses individuelle Leben zur Anschauung zu bringen, werde vor allem versucht. Und da spare man nicht mit statistischen Nachweisen und Berechnungen, die den Schulbesuch, die Klassenfrequenz, das Alter der Schüler, den Termin ihres Abgangs, den von ihnen ergriffenen Beruf, die Besoldung der Lehrer und so vieles andere, was von Schwabe und Wehrmann angegeben wird, verdeutlichen. Aber man gebe nicht die nackten, den Quellen entnommenen Daten, wie das fast durchweg geschieht, man suche diese Zahlen zum Sprechen zu bringen, man vergleiche die Besuchsziffern der Anstalt mit der Einwohnerzahl, berechne den Wert der Lehreremolumente für die betreffende Zeit, stelle sie in Vergleich zu den Einnahmen andrer Berufskategorien u. dgl. mehr. Die tabellarische Form wird sich für diese Zwecke am meisten empfehlen.

Aus den Arbeiten der Schüler, deren notwendige Beachtung wiederholt hervorgehoben worden ist, gebe man Proben der Leistungen und der Korrekturen und beschränke sich nicht auf die Aufzählung der gestellten Themata oder allgemeine Bemerkungen.

Endlich wäre es auch sehr dankenswert, wenn sich die Verfasser von Schulgeschichten dazu entschließen würden, den Schriften ein Register beizugeben. Wie oft entsinnt man sich, in dieser oder jener Darstellung etwas gelesen zu haben, das man aber aus Mangel an jedem Orientierungsmittel nur unter großem Zeitverlust wiederzufinden vermag! Je mehr sich die Anstaltsgeschichte bemühen wird, wissenschaftlichen Anforderungen zu genügen, um so fruchtbarer wird sie für die Forschung werden und zur Erkenntnis der großen deutschen Entwicklung des Erziehungs- und Unterrichtswesens beitragen. Eine der wesentlichsten Grundbedingungen zum Aufbau der deutschen Unterrichtsgeschichte ist die mit gründlichem Verständnis ausgeführte Untersuchung der Anstaltsgeschichte.

Friedenau. Alfred Heubaum.

Zur Theologie und zum Religionsunterricht.

1906.

Schneider, Theodor, Religionsgeschichtliche Bilder aus Nassau. I. Teil. Oberrealschule zu Wiesbaden. Prog.-No. 522.

Wenn auch im kirchengeschichtlichen Unterricht „die großen Männer und religiösen Bewegungen, welche für die Gesamtheit von Bedeutung gewesen sind, die Hauptsache bleiben", so verdienen doch, wie Schneider mit Recht bemerkt, auch diejenigen Erscheinungen aus kleineren Kreisen berücksichtigt zu werden, „welche entweder als Beispiele allgemeine Verhältnisse erläutern oder die gegenwärtige religiöse Lage in der Umgebung der Schüler erklären". Man könnte noch hinzusetzen, daß erfahrungsgemäß die Anknüpfung an die Lokal- bzw. Territorialgeschichte hervorragend geeignet ist, den historischen Sinn zu wecken. Die hier gebotenen, ein reiches Material verarbeitenden „religionsgeschichtlichen Bilder" gehören sämtlich der Zeit vor der Reformation an. Hier und da ist die Beziehung

zu Nassau etwas weit hergeholt, z. B. bei No. 12: „Konrad I. in St. Gallen," wo der Zusammenhang lediglich dadurch hergestellt ist, daß König Konrad „vermutlich aus Weilburg gebürtig" war.

Beyer, Richard, Joh. Gottfr. Herder als Prediger. Teil I: Seine religiösen Anschauungen. Kneiphöfisches Gymnasium zu Königsberg i. Pr. Prog.-No. 9.

Beyer will Herders religiöse Anschauungen darstellen, soweit sie in seinen Predigten zum Ausdruck kommen. Vielleicht wäre es eine lohnende Aufgabe gewesen, zu prüfen, wie sich dieselben zu der in Herders sonstigen Schriften vertretenen religiösen Weltanschauung verhalten. Indessen auch so ist Beyers Arbeit, wenn sie auch nicht ganz ohne Vorläufer ist, eine dankenswerte Gabe, denn auch abgesehen von ihrer Bedeutung für die homiletische Literatur ist es von Interesse, ein Bild von der Predigt des Weimarischen Generalsuperintendenten zu gewinnen, welche selbst auf einen Schiller nicht ganz ohne Eindruck blieb. Beyer sieht verständigerweise von einer Kritik des Herderschen Standpunktes ab und beschränkt sich ganz auf die objektive Darstellung. Soweit es anging, ist der Wortlaut der Predigten festgehalten, selbstverständlich mit sehr starken Abkürzungen; gelegentlich beschränkt Beyer sich auch auf die Wiedergabe des Sinnes. Wer mehr wissen will, muß sich an die Quellen selbst wenden. Zu bedauern ist, daß Beyer kein Inhaltsverzeichnis beigegeben hat. Auch fehlt eine äußerlich erkennbare Einteilung, obgleich selbstverständlich ein ganz bestimmter Gang innegehalten ist.

Puls, Alfred, Beiträge zur neutestamentlichen Schullektüre. Königl. Gymnasium zu Husum. Prog.-No. 344.

In dem ersten dieser Beiträge wendet Puls sich gegen die auf Ap. 17, 28, 1. Kor. 15, 33 und Tit. 1, 12 gestützte Auffassung, daß der Apostel Paulus griechisch-literarische Bildung besessen haben müsse. Er sagt mit Recht, die Annahme, jene Worte seien ἔπεα πτερόεντα gewesen, biete eine vollkommen ausreichende Erklärung für ihre Verwendung durch den Apostel. Daraus folgt natürlich noch keineswegs, daß Paulus mit der griechischen Literatur tatsächlich unbekannt gewesen ist. Wenn Puls dies für höchst wahrscheinlich erklärt, einesteils wegen seines eigenen und seines Vaters strengen Pharisäismus, der ihn in seiner vorchristlichen Periode von der Beschäftigung mit griechischen Schriftstellern habe abhalten müssen, anderseits wegen Mangels an Zeit während seiner Apostelthätigkeit, so ist das wenig einleuchtend. Besonders der letztere Grund ist nicht recht stichhaltig. Die Bekanntschaft mit der griechischen Literatur konnte dem Apostel doch bei seiner Missionstätigkeit unter den Griechen nützen, und wenn er davon überzeugt war, ließ sich auch Zeit erübrigen. — Im zweiten Stück tritt Puls denjenigen bei, welche die δικαιοσύνη θεοῦ Röm. 1, 17 als Eigenschaft Gottes auffassen. — In scharfsinniger Zergliederung sucht dann das dritte Stück in die schwierige Stelle Gal. 3, 19—20 Licht zu bringen, beseitigt aber, wie mir scheint, auch nicht alle Schwierigkeiten. — Der vierte Beitrag verteidigt, ohne wesentlich Neues zu bringen, die Ansicht, daß der Verrat des Judas den Zweck gehabt habe, Jesus zu zwingen, nun endlich in göttlicher Macht und Herrlichkeit als Messias hervorzutreten. — Wenig Zustimmung dürfte Puls mit seiner Erklärung der vierten Bitte des Vaterunsers in Stück 5 finden. Er legt nämlich großes Gewicht auf das nicht ganz klare ἐπιούσιον, übersetzt: „unser Brot für den folgenden Tag gib uns heute" resp. „täglich",

und sieht darin eine Bitte um Bewahrung vor Nahrungssorgen, „weil Nahrungssorgen, die Sorge für das tägliche Leben, die Sorge um das Irdische überhaupt das schlimmste Hindernis für den Eintritt ins Himmelreich ist". Und das alles, weil er es auffällig, ja widerspruchsvoll findet, daß Jesus in ein Gebet, welches er seine Jünger als Mustergebet lehrt und welches von rechtswegen „ausschließlich das Himmelreich zum Thema haben" müßte, die Bitte um irdisches Gut eingeflochten haben sollte.

Bosse, Alfred, Untersuchungen zum chronologischen Schema des Alten Testaments. Herzogliches Ludwigs-Gymnasium zu Cöthen. Prog.-No. 849.

Der Verfasser versucht eine neue Lösung eines vielerörterten Problems, des Problems der alttestamentlichen Chronologie von der Schöpfung bis zum salomonischen Tempelbau, eine Zeit, für welche es im Gegensatz zu der späteren Periode an einer schriftlichen Überlieferung fehlte. „Fast allgemein wird zugegeben, daß wir es hier mit einem künstlichen Unterbau zu tun haben, einem chronologischen Schema, oder vielmehr bei den verschiedenen Bearbeitungen des Textes in LXX, Samaritaner, in den „Altertümern" des Josephus und der Masora mit ebenso vielen verschiedenen Systemen. Unserer Schulung ist eine solche Systematisierung widersinnig, bei einem orientalischen Historiker oder Chronologen können wir gar nichts anderes erwarten." Alle Überlieferung des alten Orients stehe nämlich, wie Winkler (in der 3. Auflage von Schraders „Keilinschriften und das Alte Testament") mit Recht sage, „unter dem Einfluß seiner Weltanschauung, also auch die chronologische ... Alle altorientalischen Darstellungen der Geschichte, wie ihres Gerüstes, der Chronologie, sind also von dem Gedanken getragen und dem Nachweise bestimmt, daß ein Zusammenhang zwischen der Vollendung der Weltenschicksale und denen des geschilderten Volkes besteht. Sie tragen daher von vornherein den Charakter eines Schemas; denn nach einem bekannten, weil offenbarten Schema ist die Welt geordnet". Nun stehe das Alte Testament, wie nach den neueren Forschungen nicht mehr zu leugnen sei, unter dem Einfluß der babylonischen Kultur, und daß eben unter diesem Einfluß die Chronologie des genannten Zeitraumes ausgearbeitet sei, will Bosse beweisen. Nicht die historische Wirklichkeit also, sondern das Schema selbst gelte es in seinen verschiedenen Rezensionen zu untersuchen. Er zieht heran den hebräischen (massorethischen) Text, die Septuaginta, den samaritanischen Pentateuch, die Jubiläen und die verschiedenen Angaben bei Josephus. „Es fragt sich, welche dieser verschiedenen Rezensionen ist die älteste, wie und warum sind sie geändert. Wir müssen die Spuren der von Babylon ausgehenden religiös-astronomischen Weltanschauung aufsuchen und also auch unser Schema vergleichen mit dem von Berossus überlieferten."

Auf die Details der mühsamen und, soweit ein diesen Fragen Fernstehender urteilen kann, gründlichen Arbeit, welche in erweiterter Gestalt mit Vermehrung der Erläuterungen und Belegstellen demnächst in den „Mitteilungen der Vorderasiatischen Gesellschaft" erscheinen soll, kann hier nicht eingegangen werden.

Endlich sind noch drei Beilagen zu Jahresberichten zu erwähnen, welche sich mit den Psalmen beschäftigen:

Dörwald, Paul, Ausgewählte Psalmen übersetzt und kurz erklärt. Königliches Gymnasium zu Ohlau. Prog.-No. 251.

Der Verfasser steht auf dem Standpunkt, daß der Hauptvertreter der Dichtungen der Blütezeit der König David sei. Ps. 19 behandelt er als ein einheitliches Gedicht. Ps. 90 hält er für das älteste Lied der ganzen Sammlung, und zwar für ein Lied des Moses. Daß die Übersetzung — von 72 Psalmen ist eine solche geliefert, — irgend einen Fortschritt gegen Reuß oder Duhm bedeute, kann ich nicht finden.

Hoyer, Johannes, Ausgewählte Psalmen, erklärt zum Gebrauch an höheren Schulen. Oberrealschule zu Halberstadt. Prog.-No. 326.

Zu den im Jahresbericht von 1903 behandelten Psalmen 1, 2, 6, 8, 12 liefert Hoyer jetzt als Fortsetzung die Erklärung von Psalm 14, 15, 18, 19, 21, mit welcher er den Religionslehrern eine „Handreichung" liefern will. „Wenn hier und da auf den hebräischen Text zurückgegangen und ein Wort mit hebräischen Lettern gedruckt worden ist, so ist das zu dem Zweck geschehen, damit dem Lehrer, welcher des Hebräischen kundig ist, das Verständnis der Stelle erleichtert werde; zugleich möchte ihm das Wort eine willkommene Erinnerung sein und eine etwaige Einsicht des Urtextes ersparen". Wer die Psalmen mit reiferen Schülern höherer Lehranstalten behandeln will, wird zu anderen Hilfsmitteln greifen müssen.

Lotzin, Walter, Beitrag zur Erklärung der sogenannten Krankenpsalmen (Psalm 6, 22, 38, 39, 41, 88, 102) und des Buches Jona. Königliches Gymnasium zu Kreuzburg O.-S. Prog.-No. 241.

Diese Psalmenerklärung ist weit gehaltvoller als die soeben genannten. Mit beachtenswerten Gründen polemisiert Lotzin gegen die ja auch von anderen angegriffenen Smendsche Hypothese, daß das „Ich" in den Psalmen als Personifikation des Volkes Israel zu fassen sei. An diese Kritik schließt sich eine Auslegung der Psalmen 8, 38, 41 und 22. Lotzin kommt zu dem Ergebnis, daß eine Personifikation der Tempelgemeinde durch das Psalmenich, abgesehen von dem eine Sonderstellung einnehmenden Psalm 129, ausgeschlossen, ferner daß eine Scheidung zwischen Individual- und Gemeindepsalmen undurchführbar sei, daß insbesondere die Krankenpsalmen einerseits aus der persönlichen Empfindung einzelner heraus, aber in stetem Hinblick auf die Brauchbarkeit für die Erbauung der Gemeinde gedichtet worden seien. Ob in den Krankenpsalmen der letzte Grund der Klage eine wirkliche Krankheit sei oder ein anderes Unglück, läßt Verfasser dahingestellt. Jedenfalls sei der unmittelbare Gegenstand der Klage nicht Krankheit oder ein anderes äußeres Übel, sondern das, durch irgend ein Unglück erweckte drückende Gefühl, Gottes Zorn auf sich geladen zu haben. Zum Schluß wirft Lotzin noch einen Blick auf das Buch Jona.

Münster i. W. Wilhelm Koppelmann.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Die deutschen Klassiker in der Schule.

Für die Behandlung der deutschen Klassiker im Unterricht kommen einige während des Berichtsjahres erschienene Schriften in Betracht, die in dieser Monatschrift eine besondere Besprechung teils schon erfahren haben, teils noch erfahren werden; ihrer weitreichenden Bedeutung wegen aber müssen sie auch im Zusammenhang mit unserem Thema hier erwähnt werden. Es sind zunächst die zwei aus eigener, sehr reicher Unterrichtserfahrung hervorgegangenen Bücher von **Goldscheider,** Lesestücke und Schriftwerke im deutschen Unterricht. I. Bd., 3. Teil des Handbuchs des deutschen Unterrichts von A. Matthias. München 1906, C. H. Beck. 496 S. 8 M., und **P. Cauer,** Von deutscher Spracherziehung. Berlin 1905, Weidmannsche Buchhandlung. VIII und 272 S. geb. 4,80 M., von dem das II. Kapitel, Lektüre, hierher gehört. Bei Goldscheider ist ausschlaggebend für fruchtbare Behandlung im Unterricht die persönliche Einfühlung des Erklärers in die Dichtung als Kunstwerk und die Fähigkeit, bei aller Ausrüstung mit gelehrter Kenntnis und klarem Urteil sich die Unbefangenheit dem Werke selbst gegenüber zu bewahren. Darum betont er, daß die Gemeinsamkeit des Erklärers und des Schülers in ihrem beiderseitigen Verhältnis zum Kunstwerke weit stärker ist, als was sie voneinander unterscheidet; daß, wo dem Erklärer die Freude an dem Kunstwerk fehlt, ihm auch die rechte Erkenntnis fehlt. „Der Schüler, der sich dem Gegenstande harmlos hingibt, könnte wohl unter Umständen eine höhere Erkenntnis haben als der Gelehrte," denn „die Erkenntnis mit dem Verstande ist in der Poesie nur eine begleitende, aber nicht eine führende". Die durch die Darbietung im Unterricht zu leistende ernste Arbeit soll als Ziel verfolgen: „Erschließung des Inhalts aus der Form, der Form durch den Inhalt; Erfassung der Gedanken des Dichters und Schriftstellers; Verständnis des Weltkulturgehalts im Spiegelbilde der heimischen Kultur." „Der Genuß aber soll zweifellos trotz der Arbeit bleiben oder vielmehr, er muß durch die Arbeit fortwährend wachsen." Cauers Verfahren wird durch eine stärkere Betonung des Rechtes des Verstandes gegenüber denen gekennzeichnet, die zu einseitig der gefühlsmäßigen Übermittelung eines Kunstwerkes das Wort reden. Cauer bleibt sich aber freilich bewußt, daß, wenigstens bei so großen Stoffen wie Goethes Tasso und Schillers Spaziergang „ein irrationaler Rest bleibt, der nur durch das Gefühl erfaßt werden kann und in dem doch das eigentlich

Entscheidende liegt". — Recht beachtenswert ist auch der Aufsatz von **J. Baar** in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen, Juli-August 1906: „Wie soll man Gedichte erklären?" In der Darlegung der Methode ist er namentlich für Anfänger im deutschen Unterricht recht glücklich belehrend, in den dargebotenen Beispielen, zumal der Erklärung von Schillerschen Balladen auch für den lange in der Arbeit stehenden Fachmann von dankenswerter Anregung. — **W. Diltheys** feinsinnige und tiefgreifende psychologische Studien über Lessing, Goethe, Novalis und Hölderlin unter dem Titel: Das Erlebnis der Dichtung, Leipzig 1906, B. G. Teubner. 405 S. 4,80 M., haben unmittelbar nichts mit dem Unterricht zu tun, müssen aber mittelbar eine um so fruchtbarere Wirkung ausüben. Namentlich in der Einleitung zu dem Kapitel „Goethe und die dichterische Phantasie" wird die Notwendigkeit, psychologische Einsicht und literarhistorische Kenntnis, beides im weitesten Sinne, zum Verständnis des Dichtwerkes zu vereinigen, nachdrücklich betont. Wenigen ist es wie Dilthey gegeben, so in die schaffende Seele des Künstlers hineinzuleuchten und durch die Darlegung des Beobachteten ein Nacherleben des Kunstwerkes zu vermitteln.

I. Textausgaben mit Erläuterungen. — 1. **Sammlung Göschen.** Jeder Band geb. 80 Pf. Das Erscheinen der dritten Auflage — seit 1898 — von No. 79 Gotische Sprachdenkmäler mit Grammatik, Übersetzung und Erläuterungen von Dr. **Hermann Jantzen,** Leipzig 1905, beweist am besten die große Brauchbarkeit des geschickt angelegten, den Stoff in knapper Form reichlich darbietenden Büchleins. So sei es von neuem dem Privatstudium auch der Schüler höherer Lehranstalten empfohlen, die den doch wohl immer häufiger jetzt auf OII gegebenen Anregungen Folge leisten wollen. — No. 25 enthält in zweiter, vermehrter und verbesserter Auflage Das deutsche Volkslied, ausgewählt und erläutert von Prof. Dr. **Julius Sahr.** Leipzig 1905. Das Büchlein ist in dieser erneuerten Gestalt noch wertvoller geworden. Wünsche, die bei Besprechung der ersten Auflage geäußert wurden, so besonders in der Zeitschr. f. d. Gymn., LVI, 139 ff. sind berücksichtigt worden, die Fortführung des historischen Volksliedes erstreckt sich bis auf die Zeit der Freiheitskriege, und andere volkstümliche Lieder gehen bis weit ins 19. Jahrhundert hinein. Das Kulturgeschichtliche in Einleitung und Erläuterungen ist ebenso dankenswert, wie es die Musikbeilagen zu 15 Liedern sind. Höchst sympathisch ist die Wärme, mit der auf dem Grunde strenger wissenschaftlicher Forschung der Freude an unserem deutschen Volkstum Ausdruck gegeben wird. — No. 36. Deutsche Literaturdenkmäler des 16. Jahrhunderts. III. Brant, Hutten, Fischart, sowie Tierepos und Fabel, ausgewählt und erläutert von Prof. Dr. **J. Sahr,** Leipzig 1905. Die Auswahl aus diesen wenig gekannten Schriftstellern, die doch neben Luther, Hans Sachs und Volkslied erst das Gepräge jenes „epochemachenden" Zeitalters vervollständigen, ist charakteristisch und wirkt anschaulich. Die Einleitungen zu den einzelnen Verfassern geben vortreffliche Bilder der durchweg bedeutenden Persönlichkeiten; besonders wichtig ist auch, daß in der allgemeinen Einleitung die Beobachtung deutlich herausgestellt wird, wie trotz all der schweren Erschütterungen des deutschen Volkskörpers im 16. Jahrhundert, trotz jener Zeit solchen Kämpfens, Ringens, erbitterten und selbst rohen Streitens so zarte, sinnige Blumen der Poesie und des Humors entstehen konnten, als Zeugen der unverwüstlichen Zeugungskraft des

Volksgemüts. — No. 289. Die Epigonen des höfischen Epos von Dr. **V. Junk.** Leipzig 1906. Die Auswahl entstammt dem überquellenden Reichtum epischer Dichtung des 13. Jahrhunderts, die den Gedanken-, Formen- und Stoffreichtum der großen Meister Hartmann, Wolfram und Gottfried wetteifernd zu überbieten trachtet. Als Hauptvertreter dieses Epigonentums ist Rudolf von Ems anzusehen. Von ihm ist ein Stück aus „Barlaam und Josaphat" enthalten, ein längeres aus der romantischen Minnedichtung „Willehalm" und zwei aus dem Alexanderlied, von dem bisher überhaupt noch nichts gedruckt vorlag. Aus den wundervollen Erzählungen Konrads von Würzburg ist die durch Siegfried Wagners „Bruder Lustig" wieder bekannt gewordene Episode aus dem „Kaiser Otto" gewählt, sowie die literarhistorisch und kulturgeschichtlich soviel verwendete allegorische Dichtung „Der Welt Lohn". Den köstlichen Humor des Strickers zeigt die Geschichte aus dem Pfaffen Amîs, wie er den Esel lesen lehrt. Für das literarisch und kulturgeschichtlich wertvollste Stück muß natürlich der Meier Helmbrecht gelten, der in Schulausgaben bisher nur in Übersetzungen vorhanden war. Das Büchlein ist ein recht wertvoller Beitrag für das Privatstudium in OII.

2. Ferdinand Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker mit ausführlichen Erläuterungen. Band 35, geb. 1,60 M. Joh. Gottfr. Herders Prosaschriften in Auswahl nebst Anhang: Auswahl aus „Stimmen der Völker" von **L. Lütteken**, Kgl. Seminarlehrer. Paderborn 1906. Die knapp gehaltene Einleitung gibt ein übersichtliches Bild von Herders Hauptschriften, deren Inhalt gut charakterisiert wird, sowie von Herders Bedeutung für die Kulturgeschichte im weitesten Umfang dieses Begriffs. So wichtig in der ersten Abteilung die die Sprache betreffenden Stücke sind, in der Herderschen Form nehmen sie doch zu viel Raum fort; in Abteilung II—VII sind die für die Bildungsinteressen der höheren Schulen in Frage kommenden Themata gut vertreten, mit Rücksicht auf humanistische Gymnasien aber hätte man auch die Nemesis und Verwandtes und dann aus den Humanitätsbriefen auch die für Herders nationale Absichten bedeutsamen Stücke vertreten gesehen. Sehr willkommen ist der Herdersche Nachruf an Lessing, und passend gewählt ist unter den Schulreden die von der Ausbildung der Rede und Sprache bei Kindern und Jünglingen und das, was der Anhang aus den Stimmen der Völker in Liedern enthält. Mit Erläuterungen ist der Herausgeber erfreulich sparsam umgegangen. — Von den Schulausgaben ausländischer Klassiker desselben Verlages enthält No. 4 Homers Odyssee von **H. Vockeradt** in zweiter, verbesserter Auflage, geb. 1,20 M. Mit einem Bildnis Homers (nach der Büste des Nationalmuseums zu Neapel). Das Buch hat seine Brauchbarkeit für Realanstalten und höhere Töchterschulen, für die es bestimmt war, entschieden bewiesen. — No. 8. Sophokles' Aias, geb. 90 Pf. Auf Grund der Übersetzung von Donner in neuer Bearbeitung für den Schulgebrauch herausgegeben und mit Einleitung und Anmerkungen versehen von Prof. Dr. **Schmitz-Mancy.** Paderborn 1905. — No. 9. Von demselben Herausgeber: Sophokles' König Ödipus. Geb. 1 M. Mit einem Bildnis des Dichters nach der Statue im Lateran. Beide Ausgaben sind für die Privatlektüre mit großem Vorteil zu benutzen, und nicht nur an realen Anstalten. Denn Einleitungen und Erläuterungen enthalten eine Fülle von An-

regungen zur Vertiefung in den Stoff, auch abgesehen von den klar dargestellten Einführungen in das griechische Drama und das antike Theaterwesen überhaupt. Die im Anhang behandelten Themata sind vortrefflich für private Aufsatzübungen geeignet, an Schulen, wo die Ausgaben selbst benutzt werden, wird man sie aber nicht mehr stellen, außer zum Zweck von Vorträgen, da denn doch zuviel Eigenarbeit fortfiele, wenn auch dem Herausgeber darin recht zu geben ist, daß auch auf den obersten Klassen der deutsche Aufsatz — „in der Regel", füge ich hinzu — nichts anderes sein soll, als die reife Frucht, welche der vorhergehende Unterricht gezeitigt hat. Für den einheitlichen Gesichtspunkt im König Ödipus ist jetzt immer in erster Linie Wohlrabs Auffassung zu berücksichtigen (s. diese Monatschrift, IV. Jahrg., S. 529/30). — No. 10. Shakespeare, Der Kaufmann von Venedig. Nach der Schlegelschen Übersetzung herausgegeben und mit ausführlichen Erläuterungen versehen von Dr. **J. A. Kilb.** Paderborn 1905; geb. 1,30 M. Es ist die erste Schulausgabe dieses und meines Wissens überhaupt eines Shakespeareschen Lustspiels, das zur Klassenlektüre aber doch kaum irgendwo wird gelangen können. Die Literatur über das Drama, zumal die Forschungen des Shakespeare-Jahrbuchs, ist tüchtig benutzt; zur Erklärung in sachlicher und sprachlicher Hinsicht — das letztere ist in Rücksicht auf den englischen Urtext und seine bisher nicht selten mißverständliche Übersetzung sehr wichtig — wird überaus fleißig zusammengetragenes Material geboten. Für die Vermittelung des Dramas als dichterischen Kunstwerks ist aber auf den 36 eng gedruckten Seiten des Anhangs entschieden zuviel getan, dadurch geht die von Goldscheider mit Recht so nachdrücklich geforderte Unbefangenheit dem Werk gegenüber gründlich verloren. Und werden sich O. Anthes (s. diese Monatschrift, IV. Jahrg., S. 516) und seine hoffentlich recht zahlreichen Gesinnungsgenossen nicht bekreuzigen vor dem Anblick dieser in einer ersten schulmäßigen Darbietung des Lustspiels aufgestellten 121 (sage und schreibe: hundert und einundzwanzig) Themata zu mündlichen und schriftlichen Aufgaben? Dieses Lustspiels, das durch die ungewöhnliche Vielgestaltigkeit seiner Handlungen und den geistreich sprudelnden Dialog vom Hauch der Poesie wie wenige Stücke des großen Briten überströmt ist?

3. Von Freytags Schulausgaben ist mir im Berichtsjahr zugegangen die dritte Auflage von Schillers Wallenstein von **Franz Ullsperger.** Mit einem Kärtchen. Leipzig und Wien 1905; geb. 1,25 M. Die rasche Folge neuer Auflagen beweist die große Brauchbarkeit der Ausgabe, bei der indes für den Gebrauch in der Klasse die Einleitung viel zu ausführlich ist. Inhaltlich besteht aber ihr Vorzug u. a. in der klärenden Auseinandersetzung darüber, ob das Stück ein Schicksalsdrama zu nennen sei. Die Anmerkungen sind, wie stets in Freytags Ausgaben, knapp und klar.

4. Sammlung deutscher Schulausgaben von Velhagen & Klasing. Lief. 114: Märchen und Novellen von Goethe. Ausgewählt und zum Schulgebrauch herausgegeben von Prof. Dr. **E. v. Sallwürk.** Bielefeld und Leipzig 1905. geb. 1,20 M. Ein lange gewünschter Beitrag zur Lektüre klassischer Prosa in der Schule. Mehr als das hier Ausgewählte wird sich für Schulzwecke nicht eignen. Es sind: „Der neue Paris", „Die neue Melusine", „Das Märchen", „St. Joseph der Zweite", „Ferdinand", „Die wunderlichen Nachbarskinder", „Novelle". Von diesen

aber ist jedes einzelne ein Glanzstück deutscher Erzählungskunst und eins, das zugleich die Phantasie nicht weniger beschäftigt, als Verstand und Gemüt. Die Bekanntschaft unserer gebildeten Kreise aber mit dieser neuen Prosa ist nach meiner Beobachtung eine sehr dürftige. Für die Schule ergibt sich zudem die fruchtbare Aufgabe des Vergleichs dieser Goethischen Erzählungsart mit der unserer modernen Klassiker der Novelle, wie Keller, C. F. Meyer, Storm. — Lief. 115. Deutsche Prosa. VII. Teil. Moderne erzählende Prosa. 6. Bändchen von **E. Porger.** Geb. 1 M. Um ein Ei von **Th. H. Pantenius.** Bielefeld und Leipzig 1906. Pantenius gehört zu unseren besseren Unterhaltungsschriftstellern, die das alte Horazische Wort von der doppelten Aufgabe der Poesie in der von Goethe gewollten Form: et prodesse volunt et delectare poetae befolgen. Das stoffliche Interesse, der Konflikt zwischen den deutschen Adligen und den lettischen Bauern, der hier noch versöhnlich ausgeht, steht im Vordergrund und wird im Hinblick auf die eben erlebte Revolution in den russischen Ostseeprovinzen besondere Teilnahme erwecken. Für den Schulgebrauch ist in den Anmerkungen manches überflüssig, so die Erklärung von Elentier, Klepper, Kollision, Prinzip, redigieren, Resignation, liberal, formal und manches andere. — Lief. 117. Deutsche Briefe. Für den Schulgebrauch zusammengestellt und herausgegeben von Dr. **Th. Klaiber.** Bielefeld und Leipzig 1906. Geb. 1 M. Eine sehr wertvolle Erscheinung. Die Einleitung gibt einen recht willkommenen Abriß von der Entwicklung des deutschen Briefstils, indem sie seine wesentlichsten Erscheinungsformen aufzeigt, wie sie im Zusammenhang mit der Kultur- und Literaturentwicklung sich ergeben haben. Aussprache persönlichster Empfindung bleibt natürlich immer Haupteigenschaft jedes Briefes, und die Auswahl Klaibers erfüllt die Erwartung gut: ein Spiegelbild der Persönlichkeit auf Grund dessen zu sehen, was ihr Interesse erregt hat und zu sehen, wie es dasselbe erregt hat und wie sie ihm Ausdruck verliehen hat. Ueber die Auswahl im einzelnen wird, dem persönlichen Geschmack gemäß, verschiedene Ansicht herrschen dürfen und müssen. Da die Briefsammlungen unserer Großen, Dichter wie Staatsmänner, heute allgemeiner zugänglich sind, so konnten sie in dieser auf engen Raum angewiesenen Auswahl mehr zurücktreten. Luther, Moltke und Bismarck finde ich besonders gut vertreten, Lessing könnte es besser sein durch Aufnahme eines der Briefe an den Vater vom ersten Berliner Aufenthalt aus. Annette v. Droste, Keller, Storm, Hebbel, Scheffel kommen gut zur Geltung. Ich nenne noch die andern Verfasser, bei denen teils die Persönlichkeit, teils der Inhalt für die Aufnahme entscheidend war: Gellert, Bengel, Wizemann (ein Handwerker in Ludwigsburg, Freund Jakobis), Schubart, Goethes Mutter, Lotte Schiller, Schleiermacher, York, Körner, W. Grimm, Bettina, Uhland, Kerner, Robert Schumann, Schwind, Strauß, Graf Villers, Auerbach, M. Eyth, H. Rindfleisch, Roon. Die Anmerkungen mußten doch noch eine ganze Reihe von Angaben machen, ohne die die persönlichen und sachlichen Verhältnisse in den Briefen unklar bleiben.

5. Als Anhang zu den Denkmälern der älteren deutschen Literatur von Böttticher und Kinzel sind von Kinzel in zweiter sehr vermehrter Auflage Gedichte des 19. Jahrhunderts gesammelt, literargeschichtlich geordnet und mit Einleitungen versehen, herausgegeben. Halle a. S.1905, Verlag des Waisenhauses. Geb. 2,20 M. Diese Auswahl konkurriert jetzt mit solchen, wie sie früher in dieser

Monatschrift besprochen sind (vgl. IV. Jahrg., S. 527; V., S. 204/5.) und wird gegen sie doch keinen leichten Stand haben. Der Gewinn gegen die erste Auflage ist ganz erheblich: weniger wichtige Gedichte von Uhland und Freiligrath und der ganze Bodenstedt sind gestrichen, Mörike ist jetzt mit 7 (früher mit 3) Nummern vertreten, Greif jetzt mit 9 (früher mit 6); ganz neu sind nach Angabe des Vorworts eine Reihe von Dichtern aufgenommen, ohne die die erste Auflage noch glauben konnte, die Lyrik des 19. Jahrhunderts richtig vertreten zu haben: Annette v. Droste, Storm, Hebbel, Keller, C. F. Meyer, Fontane. Energisch wehrt sich Kinzel dagegen, eine Schulsammlung zugleich zu einem Liederbuch der Lebenden, der Modernsten zu machen, die doch keineswegs zusammenfallen. Gehört denn zu den „Modernsten" etwa der nicht vertretene 76jährige Heyse oder der ebensowenig vertretene 62jährige Detlev v. Liliencron? Der einzige Lebende der Sammlung ist der 67jährige Martin Greif. Und die wenigen Gedichte, die andere Sammlungen von A. Holz, Joh. Schlaf, Rich. Dehmel, Nietzsche u. a. etwa bieten, machen wirklich nicht den Eindruck, als wollten sie mit dem Allerneuesten prunken und geben doch anderseits dem Schüler die nicht unwichtige Anschauung davon, daß auch in den letzten 25—30 Jahre Neutöner sich haben hören lassen, die man nicht so bald vergessen wird. Die Angaben über die Dichter selbst sind teils biographischer Art, teils kritischer, übrigens recht ungleich gehalten; Heine erhält etwa die Zensur: begabt, aber von ungezügelter Frivolität und unlauterer Gesinnung, und es ist nicht zu leugnen, daß der Gesichtspunkt der Gesinnung mehrfach für die Aufnahme von Gedichten allein bestimmend gewesen ist.

6. Deutsche Schulausgaben, herausgegeben von Dr. **J. Ziehen.** Bd. 34: Quellenbuch zur deutschen Geschichte von 1815 bis zur Gegenwart. Herausgegeben von Dr. Julius Ziehen. Leipzig, Dresden und Berlin, o. J. L. Ehlermann. Geb. 1,45 M. Die Möglichkeit, Geschichte außer in erzählender Darstellung auch an der Quelle studieren zu können, ist in mehr oder weniger ausgiebigem Maße für das Altertum auf den Gymnasien in der Lektüre griechischer und lateinischer Schriftsteller vorhanden. Für die moderne und zumal die vaterländische Geschichte ist das in so handlicher Form wie sie das Ziehensche Buch darbietet, bisher nicht möglich gewesen. Die Vorteile des Quellenstudiums setzt der Herausgeber in der Einleitung klar auseinander: die Lebendigkeit des Eindrucks der Ereignisse, die Möglichkeit, das Gesamtbild der Ereignisse sich selbst zu erarbeiten, ein reineres und ungetrübteres Bild eines Zeitraums zu erhalten, als es auch die Hand des größten Meisters der Geschichtsschreibung zu geben vermöge, die praktische Schulung für die staatsbürgerlichen Aufgaben des Einzelnen in der Gegenwart. Die Gewinnung eines objektiven Bildes der Ereignisse ist aber für den Schüler aus eigener Lektüre der Quelle kaum möglich, und es wird viel hilfreiche Arbeit des Lehrers dazu gehören, die sich ganz besonders auch auf die Heranziehung mehrerer Quellen für denselben Gegenstand erstrecken muß. Für die Einführung in das Quellenstudium scheint mir die Anzahl der Aktenstücke und Dokumente zu umfangreich, ich hätte mehr so farbenreiche Darstellungen der Zeitgeschichte gewünscht, wie die aus E. M. Arndts Leben. Neben der chronologischen Reihenfolge ist mit Recht das für die einzelnen großen Persönlichkeiten in Frage Kommende bei diesen zusammengestellt, so daß es möglich wird, ein Bild auch der Persönlichkeiten, nicht

nur der Ereignisse zu gewinnen. Die Quellen beginnen mit dem preußischen Gesetz über die allgemeine Wehrpflicht vom 3. September 1814 und enden mit der Rede Bismarcks über die Militärvorlage vom 6. Februar 1888. Sehr dankenswert sind in den Vorbemerkungen die Hinweise auf größere Quellenwerke sowie auf wichtige Geschichtswerke, die den betreffenden Zeitraum ausführlich behandeln. Man wird Ziehens Quellenbuch sehr gern in den Händen der Primaner sehen und kann dem Geschichtslehrer seine Berücksichtigung im Unterricht nur empfehlen. — No. 36. Zriny von Th. Körner, herausgegeben von Dr. **Hugo Schladebach,** Rektor der Dreikönigsschule in Dresden. Mit zwei Illustrationen und einem Facsimile der Originalhandschrift. Dresden, Verlag Ehlermann. Geb. 0,80 M. Eine tüchtige Schulausgabe. Die Darstellung von Körners Leben hätte im Interesse der jugendlichen Leser ausführlicher sein sollen, die der geschichtlichen Voraussetzungen des Stückes und der dichterischen Gestaltung orientiert gut. Der tragische Gehalt wird wahrheitsgetreu in seiner Minderwertigkeit vorgeführt, die trotzdem bleibende Bedeutung des Dramas mit Recht in der ihm zugrunde liegenden patriotisch-religiösen Idee gesehen. Die Behandlung der Quellen und sonstigen Bearbeitungen des Stoffes war für OIII und UII, wo das Drama nur gelesen werden kann, unnötig; die Anmerkungen sind überall wirkliche Erläuterungen und nicht bloß an sich interessante, die Sache wenig fördernde Notizen.

No. 37. Hebbelbuch, Auswahl von Gedichten und Prosa. Herausgegeben von Dr. **P. Lorentz,** Gymnasialdirektor. Leipzig, Dresden, Berlin o. J., L. Ehlermann. Geb. 1,20 M. In der Einleitung gebe ich einen biographischen Abriß auf Grund der besten vorhandenen Lebensdarstellungen Hebbels, sowie eine knappe Würdigung seiner Stellung innerhalb der deutschen Literatur und seiner Auffassung von Tragik, ferner eine kurze Übersicht über seine Dramen. Die Auswahl der Gedichte enthält 75 Nummern aus allen Gattungen, die Hebbel pflegte, die 8 Nummern Prosa bringen die Novelle „Eine Nacht im Jägerhause", Stücke aus den Aufzeichnungen „Aus meinem Leben", den Reiseeindrücken, den Ereignissen in Wien im März 1848, aus Hebbels eigener Darstellung seiner Theorie des Dramas und ähnlichen ästhetischen Stoffen, schließlich eine Auswahl aus den Tagebüchern.

7. Teubners deutsche Schulausgaben. Herausgegeb. von Dir. Dr. **H. Gaudig** und Dr. **G. Frick.** Goethe, Hermann und Dorothea für Schulunterricht und Selbstgebrauch herausgegeben von Seminaroberlehrer **W. Machold.** Leipzig und Berlin 1905. 0,60 M. Die Bearbeitung wird, wie in allen diesen Bändchen, auf Grund der Darstellung in dem bekannten didaktischen Werke „Aus deutschen Lesebüchern" gegeben. Der Anmerkungen sind trotz aller Knappheit noch zu viel. Der Anhang bietet, abgesehen von einigen superlativischen Bewunderungen Goethischer Poesie, die ganz überflüssig sind, recht gute Anleitung zum tieferen Eindringen in diese im Unterricht gar nicht auszuschöpfenden Bilder des Lebens. — Lessings Philotas von Dr. **G. Frick.** 1905. Die Ausgabe wird besonders durch den Anhang „Aus der Poesie des Siebenjährigen Krieges" sehr wertvoll und ist mit diesem zusammen eine vortreffliche Illustration zu Goethes Urteil im 7. Buche von „Dichtung und Wahrheit". Das Büchlein sei in gleicher Weise dem Deutsch- wie dem Geschichtslehrer in UII und I warm empfohlen. — Schillers Räuber von

Dr. **G. Frick** geb. 0,80 M. 1905. Der Herausgeber besitzt den teutonischen Mut, den ganzen unverfälschten, nicht in usum Delphini gereinigten Dichter dem Schüler in die Hand zu geben, was überängstliche Rezensenten wegen verletzter „Reverentia" ja wieder in Harnisch bringen wird. Alle Beigaben fördern aufs beste diese natürlich nur privatim zu treibende Lektüre.

8. Die Meisterwerke der deutschen Bühne. Herausgegeben von Prof. Dr. **G. Witkowski.** No. 44: Goethes Iphigenie auf Tauris von Professor Dr. **H. Morsch.** Leipzig 1906. Hesses Verlag. 30 Pf. Die Einführung gehört nach Inhalt und Form zu dem Besten, was wir in dieser Hinsicht haben. Sie beruht auf sehr glücklicher Zusammenfassung der Resultate der wichtigsten Iphigenienarbeiten und des Herausgebers eigenen Forschungen. Letztere gehen vor allem auf die das Goethische Stück nach rückwärts verknüpfenden und von ihm nach vorwärts auslaufenden Fäden in der Literatur. Das Antike der Goethischen Iphigenie gegenüber dem Modernen in ihr ist bei aller Knappheit der Darstellung zu klarer Erkenntnis gebracht. Dasselbe gilt von der Auffassung der viel umstrittenen Sühnung Orests und der Behandlung der Charaktere. — Max Hesses Volksbücherei. No. 85. Novalis (Friedrich v. Hardenberg), Sämtliche Gedichte mit einer Einleitung herausgegeben von **Wilhelm Bölsche.** Leipzig. 20 Pf., geb. 60 Pf. Die Einleitung belehrt über die Textesgeschichte von Novalis' Gedichten und charakterisiert die Eigenart dieser in vielfacher Hinsicht doch einzig dastehenden literarischen Dokumente, deren Dichter man nicht nur als „den Meister auf einer Saite gelten lassen" sollte. In der für den Romantiker typischen Einheit von Religiosität, Liebes- und Naturgefühl scheint mir der Herausgeber dem Dichter verwandt zu sein. Zum Zwecke von Schülervorträgen ist die Ausgabe gut geeignet.

9. Deutsche Literaturdenkmale des 18. und 19. Jahrhunderts. No. 135. Dritte Folge. No. 15. Gedichte von Otto Heinrich, Grafen v. Loeben. Ausgewählt und herausgegeben von **Raimund Pissin.** Berlin 1905. Behrs Verlag. Einzelpreis broch. 3 M., Subskriptionspreis 2,40 M. Eine typisch-romantische Dichtergestalt, wenn auch geringeren Grades, ist der Graf v. Loeben, typisch hinsichtlich der Intensität des Lebens und Erlebens. Alle uns zumal bei der zweiten Generation der Romantiker wohl vertrauten Klänge tönen in nicht starker, aber liebenswürdiger Eigenart auf seiner Leier: die Schwärmerei des freundschaft- und naturseligen Studentenlebens in Heidelberg so gut wie das Heraufbeschwören der alten deutschen Vergangenheit, die Hinneigung zum Zauber katholischer Kultusformen wie die zur Einsamkeit und Melancholie, die Klage um verlorene Liebe und auch wieder die deutsch-nationalen Brusttöne von 1813, wo der 36jährige Dichter selbst im Felde stand, aus dem er wohl den Keim zu der Krankheit mitbrachte, die ihn im 39. Lebensjahre dahinraffte. Dem Lehrer des Deutschen in Prima wird manches zum Vorlesen geeignet erscheinen.

10. Bibliothek deutscher Klassiker für Schule und Haus. Mit Lebensbeschreibungen, Einleitungen und Anmerkungen. Begründet von Dr. Wilh. Lindemann. Zweite, völlig neu bearbeitete Auflage von Prof. Dr. **Otto Hellinghaus,** Gymnasialdirektor. Bd. 7—9: Schillers Werke. Mit drei Bildnissen. Freiburg i. Breisgau 1905. Herder. Jeder Band 3 M. Die Ausgabe bietet nur Dichtungen, wissenschaftliche Schriften sind aus der Bibliothek grundsätzlich aus-

geschlossen. Das ist für die Benutzung an höhern Lehranstalten sehr zu bedauern, zumal sich gerade Schillers philosophisch-ästhetische und historische Schriften einer immer ausgedehnteren Behandlung von seiten der Schule erfreuen. Daß er die Jugenddramen Schillers aufgenommen hat, muß der Herausgeber ausdrücklich in Schutz nehmen: die Grundgedanken an sich seien ja nicht verwerflich, auch seien die anstößigen Stellen ausgelassen und sei in Einleitungen und Anmerkungen dafür gesorgt, daß die Schillerschen Irrtümer und Mängel gekennzeichnet werden. Die Gedichte sind mit wenigen Ausnahmen — Rousseau, Der Kampf, Die Resignation, Mein Glaube — man fragt sich, warum gerade solche tiefgreifenden?, — die meisten Lauralieder u. a. — vollständig vorhanden. Der Gestaltung des Textes liegen die besten kritischen Ausgaben, der mit warmem Gefühl geschriebenen Darstellung des Lebens, den wirklich aufklärenden und geschickt einführenden Einleitungen und Anmerkungen die wichtigsten einschlägigen Werke zugrunde, in dem Urteil zumal über die Bedeutung der Dramen stützt sich Hellinghaus mit Recht auf Kühnemanns feuriges Schillerbuch. Bei dem inneren Entwicklungsgang Schillers ist aber viel zu wenig der Einfluß der Kantischen Philosophie berücksichtigt und die Auffassung von Schillers Religiosität erweckt noch den Eindruck, als ob vom kirchlich-dogmatischen Standpunkt aus darüber apodiktisch entschieden werden dürfte. Ohne eigentliche Anschauung bleibt Schiller als Philosoph, als Historiker und auch als Verwalter des Erbes des klassischen Altertums. Bei der Ausgabe ist doch wohl mehr das Haus als die Schule berücksichtigt. Wegen der Ausstattung gebührt der Verlagshandlung uneingeschränktes Lob, sowohl was den Druck, als was das Papier, den Einband und besonders den Bilderschmuck angeht, der uns Schiller nach den Originalen von Graff, von Luduvika Simanoviz und von Dannecker vorführt.

11. Einzelerscheinungen. Walthari-Lied — Der arme Heinrich — Lieder der Edda, übersetzt von den Brüdern Grimm. Mit Buchschmuck von E. Liebermann. Von Dr. **E. Schultze.** Hamburg 1905. Gutenberg-Verlag. Alle drei Übersetzungen sind in Prosa, doch so, daß man keinen Augenblick vergißt, es sind übersetzte Dichtungen, man hat nicht selten die Empfindung, als höre man Luthers markiges Bibeldeutsch. Wenn auch der Reiz des Reims bzw. des Stabreims und des Rhythmus verloren geht, so gewinnen doch auch die oft recht langen Reden wieder an Klarheit. Durch die Randleisten und eingestreuten kleineren Illustrationen ist dem auch sonst vornehm ausgestatteten Buch ein schöner Schmuck verliehen (vgl. diese Monatschrift V., S. 274 ff.). — Auswahl aus den kleinen Schriften von Jakob Grimm. Mit einem Bildnis Jakob Grimms. Von Dr. **E. Schultze,** Hamburg 1904. Gutenberg-Verlag. Geh. 2 M., geb. 3 M. Die Einleitung von Dr. E. Schultze gibt einen Abriß vom Leben und Schaffen des Begründers der deutschen Altertumsforschung, mit Recht unter dem Gesichtspunkt, daß J. Grimm einer unserer Nationalhelden gewesen ist. Unter den Kleinen Schriften nehmen natürlich die bekannteren, die prächtigen Reden auf Schiller*) und auf das Alter, sowie die Abhandlung vom Wesen der Tierfabel ihren Ehrenplatz

*) Von dieser Rede ist in demselben Verlage ein Sonderdruck erschienen mit dem Bildnis Schillers von Kügelgen. 1904. 0,50 M.; geb. 1 M.

ein. Die andern Stücke ergänzen dieses Bild des Forschers und des Menschen, deren untrennbare Einheit gerade das Wesen Jakob Grimms ausmacht, sehr glücklich. Denn ob er über den Ursprung der Sprache redet oder über das Pedantische in der deutschen Sprache, ob er in den „Beziehungen von Sprachwissenschaft, Geschichte und Rechtswissenschaft" Grundlinien für die künftige deutsche Kulturgeschichte zieht, niemals ist es bloß der Vertreter „objektiver" Wissenschaft, der zu uns redet, sondern auch der von Schiller verlangte „philosophische Kopf" und vor allem immer auch der warmblütige und doch klar denkende Deutsche. Direkt in sein Leben und Wesen hinein führt die von gründlicher Bescheidenheit und mannhaftem Selbstbewußtsein zeugende Selbstbiographie sowie seine Erklärung über die Entlassung von der Universität Göttingen. Die ganze Sammlung bietet willkommenen Stoff für Erweiterung des Gesichtskreises unserer Primaner und Obersekundaner zur Überleitung in die Universitätsstudien. Die Wiedergabe des wohlbekannten Bildnisses auf dem Titelblatt ist die beste bildnerische Darstellung des Mannes, den die Lektüre der Schriften hat kennen lehren. — Die 35. Auflage von Echtermeyers Auswahl deutscher Gedichte ist erfreulich rasch der bereits von **A. Rausch** bearbeiteten 34. gefolgt (s. vorigen Bericht S. 527). Halle a. S. 1905. Sie weist mehrere wichtige Änderungen auf. Zunächst ist es sehr zu billigen, daß wieder nicht wenig ausgeschieden wurde, was sich bisher nur durch seinen rhetorischen Klang oder historischen Inhalt empfahl, so daß das Buch jetzt 100 Seiten weniger zählt. Trotzdem hat der Inhalt auch direkt gewonnen dadurch, daß jetzt auch Gleim, Lessing, Grillparzer, F. Th. Vischer, Seidel, Falke, Hertz, Dehmel, Marie v. Ebner-Eschenbach u. a. vertreten sind. Sodann ist die Anordnung nach dichterischen Motiven durchgeführt. Ich halte das nicht für einen Vorzug, mindestens müsste nun noch in einem Register eine literaturgeschichtliche bzw. chronologische Übersicht der Dichter gegeben werden. Sehr zu begrüßen ist die gründliche Textrevision. Die Verteilung der Dichtungen auf die einzelnen Klassen ist als Anregung brauchbar, in praxi nimmt sie wohl jeder Lehrplan für sich besonders vor. — Gedichte Martin Greifs, Auswahl für die Jugend. 1. bis 5. Tausend. Leipzig 1905. Amelang. Kart. 80 Pf. In 5 Gruppen gliedert sich diese von **J. Sahr** als Mitherausgeber getroffene Auswahl: Kinderpoesie, Balladen, Natur- und Menschenleben, Deutschlands Ruhm und Ehre, Ethisches, denn so könnte man die fünf Abschnitte überschreiben. Natürlich hat ein Lyriker und Epiker wie Greif Erwachsenen noch sehr viel mehr zu sagen als Heranwachsenden, aber auch für diese hätte manches weniger sagende Gedicht durch ein nach Form und Inhalt bedeutenderes ersetzt werden können. Indes ist die Auswahl an Gutem doch auch so reichhaltig, daß das Büchlein eine sehr willkommene Bereicherung der Schülerbibliothek darstellt und es sich auch hoffentlich mancher Schüler persönlich anschafft. — Ebenso gehört unbedingt in die Schülerbibliothek, die etwa noch nicht die ganze Dichtung enthalten sollte, W. Jordans Nibelunge. 1. Lied: Sigfriedsage. Schulausgabe herausgegeben von Dr. **E. Prigge**. Frankfurt a. M. 1906. W. Jordans Selbstverlag. Geb. 1,25 M. Zum ersten Male erscheint hier diejenige von den großen Nibelungendichtungen der Neuzeit — Hebbel und Wagner kommen noch in Betracht — die am wenigsten, nach meiner Beobachtung, bekannt ist, für den

Schulgebrauch herausgegeben. Hoffentlich trägt das nun dazu bei, die Kenntnis erheblich weiter zu verbreiten. Eingeleitet ist die Ausgabe, die auch ein recht gutes Bild des ostpreußischen Dichters schmückt, durch eine ganz kurze Darstellung von Jordans Lebensgang und eine sehr genaue Einführung in die Nibelungensage. Die 16 160 Verse der Dichtung sind auf 5 416 verkürzt, die ausgelassenen Stellen durch kurze Inhaltsangaben ersetzt. Der Anhang gibt zwei Verzeichnisse, eins von den vorkommenden Eigennamen und eins von älteren oder seltenen Wörtern und bemerkenswerten Ausdrücken, das übrigens noch hätte vermehrt werden sollen. — Shakespeares Julius Caesar. Übersetzung von **A. W. Schlegel** revidiert von **Hermann Conrad,** Professor a. d. Hauptkadettenanstalt. Mit Einl. u. Anmkg. Stuttgart u. Leipzig 1906. Deutsche Verlagsanstalt. Geb. 1,50 M. Das Verdienst Conrads, die Schlegel-Tiecksche Shakespeare-Übersetzung, die bei uns fast kanonisches Ansehen erlangt hat, dem Stande der modernen Shakespeare-Forschung entsprechend, abgeändert zu haben, muß nachdrücklich anerkannt werden. Die Abänderungen im Julius Caesar sind sehr zahlreich, übrigens doch nicht selten auch unnötig und nur für den von Interesse, der den englischen Text sehr genau kennt, der Gedanke wird vielfach durch den von Conrad gewählten Wortlaut gar nicht anders; daß man aber auch so manche gezwungene, harte Wort- und Satzfügung beseitigt hat, ist für den Schulgebrauch des Buches recht wichtig. Überflüssig für diesen war die ausführliche Behandlung der Quelle und der Abfassungszeit. Die „Würdigung", d. h. die Darlegung der Handlung und der Charaktere, trifft überall das Richtige, darf im Unterricht aber natürlich nicht vor der Lektüre durchgenommen werden. Die Ausstattung des Buches ist vorzüglich, namentlich auch durch den praktischen biegsamen Leineneinband, bei dem es nur mit dem eingedruckten Bildnis des Dichters eine mißliche Sache ist.

II. Erläuterungsschriften ohne Text. Die bedeutendste Erscheinung aus dem Berichtsjahr ist Band VI der Ästhetischen Erklärungen klassischer Dramen, Shakespeares Julius Caesar von **M. Wohlrab.** Dresden, Leipzig, Berlin 1905. Ehlermann. 82 S. 1,50 M. Die Eigenschaften, die mir den besonderen Wert der Wohlrabschen Erklärungen ausmachen, sind vor allem, daß nichts von außen herangeholt wird zur Erklärung des Grundzuges der Handlung, daß in natürlicher, schlichter Form der Gang der Handlung entwickelt, übersichliche, kurze Zusammenfassungen der einzelnen Szenen und Akte unter stetem Hinblick auf den Hauptfaden der Handlung gegeben werden und schließlich der einheitliche Gesichtspunkt noch einmal deutlich herausgestellt wird. Alles dies kommt auch bei der Erklärung von Shakespeares Julius Caesar gut zur Geltung. Als Held des Dramas wird natürlich Brutus hingestellt. Der persönliche Ehrgeiz aber als Triebfeder für sein Handeln ist mir zu stark betont. Stellt ihn doch Wohlrab gerade sehr nachdrücklich als den unpraktischen, einseitigen Idealisten mit philosophischer Bildung dar, und das erklärt zur Genüge sein Handeln. Die besonders stark betonte Auffassung, daß wir es nicht mit einer politischen Tragödie, sondern mit einer rein menschlichen zu tun haben, ist völlig begründet durchgeführt. Eine neue Auflage verbessert wohl das verunglückte Schiller-Zitat S. 33. — Die Hauptwerke der deutschen Literatur. Im Zusammenhange mit ihrer Gattung erläutert von Dr. **Sieg-**

fried Robert Nagel, k. k. Gymnasialprofessor. Wien u. Leipzig 1904. Franz Deuticke. geh. 2 M. Nach den drei Hauptgattungen Lyrik, Epik, Dramatik oder, wie der Verfasser sagt, Innendichtung, Außendichtung, Bühnendichtung, werden die wichtigsten Werke der schönen Literatur von Heliand und Nibelungenlied an (warum dann aber nicht auch Hildebrandslied und mhd. Lyrik?) bis auf Scheffel, Gottfried Keller und Anzengruber behandelt. Ganz kurzen literargeschichtlichen bzw. kulturgeschichtlichen Einleitungen folgen Hauptübersicht über den Inhalt und Bewertung hinsichtlich der Handlung, der Charaktere, der Ideen. Hervorgegangen ist das Buch aus dem praktischen Bedürfnis eines Repetitoriums für die Prüfungen an österreichischen Gymnasien. Aber wird darin denn nicht nach Hans Sachs und Luther gefragt, ohne die die Literatur des 16. Jhs. doch nicht zu denken ist? Die Gliederung nach Gattungen innerhalb der allgemeinen Dichtungsgattung hat, was kaum zu vermeiden war, allerlei Schiefheiten mit sich gebracht; daß z. B. Hebbels Dramen vor allem Ideendichtungen sind, kommt nirgends zum Ausdruck. Für die Auffassung im einzelnen wird bei künftigen Auflagen die neuere Literatur zu berücksichtigen sein, so für Lessings Minna v. Barnhelm Kettners Forschungen, für Schillers Balladen Baar in der Zeitschr. f. d. Gymn. 1906, Juli-August, für Kleists Prinz v. Homburg Petsch in Lyons Dichtern des 19. Jhs., für Hebbel natürlich M. v. Werners große Biographie, aber auch Georgis Buch über die Ideen in Hebbels Dramen u. a. Die Behandlung der Prosa im Anhang ist unzulänglich, sowohl was die allgemeine Erörterung angeht als die Darlegung des Laokoon. — Die klassischen Schuldramen nach Inhalt und Aufbau von Dr. **A. Wohlthat,** Oberlehrer an der Luisenschule in Düsseldorf. Zweite (verbesserte) Auflage in neuer Rechtschreibung. Leipzig 1905, Freytag. Wien 1905, Tempsky. Geb. 2 M. Das Büchlein hat also seinen Weg gemacht; und richtig benutzt, d. h. nicht als Eselsbrücke für bequeme Schüler und Lehrer, kann es auch weiterhin ganz gut wirken. Die Arbeit des selbständigen Auffindens des Aufbaus, ohne zu viel Schema, wollen wir aber nicht, wie der Verfasser tut, unterschätzen, wenn wir uns auch bewußt bleiben, daß die lebendige Erfassung der Dichterpersönlichkeit und der im Drama auftretenden Charaktere, die psychologische Vertiefung und das Aufsuchen der poetischen, also besonders der tragischen Motive, die wichtigste Aufgabe der Dramenlektüre ist. — Königs Erläuterungen zu den Klassikern. 112./113. Bd.: Gustav Freytag, Die verlorene Handschrift; Bd. 110/111: Gustav Freytag, Soll und Haben, beides von **Paul Sommer,** Rektor. Leipzig o. J., Beyer. geh. 80 Pf. Die Erläuterungen halten sich auf demselben mittleren Niveau wie die früher hier besprochenen (vgl. diese Monatschrift, IV., S. 529). Es steckt viel Fleiß in ihnen, aber die Erläuterungsliteratur bereichern sie nicht.

III. Hilfsbücher für den deutschen Unterricht. — Aus der silbernen Zeit unserer Literatur. Mörike, Ludwig, Hebbel, C. F. Meyer von Dr. **Gerhard Heine,** Sammlung deutscher Schulausgaben, 113. Lief. Bielefeld und Leipzig 1905. Velhagen & Klasing. geb. 80 Pf. Auf Grund der besten vorhandenen Biographien wird eine höchst lebensvolle Darstellung von dem Leben und den wichtigsten Werken der vier Dichter geboten; auf dem knappen Raum von durchschnittlich 24 Seiten wird kaum einer der ihnen wesentlichen Züge vermißt. Vor allem ist erreicht, was ja das wünschenswerteste Ziel solcher Darstellungen

bleibt: die Lust ist geweckt zu näherer Bekanntschaft mit den vorgeführten Dichterpersönlichkeiten und ihren Werken. Die große Schwierigkeit, von der Lyrik eine zutreffende Vorstellung zu geben, ist bei Mörike und Meyer überraschend gelungen. Dem Wesen des Verfassers selbst scheinen Ludwig und Mörike am nächsten gestanden zu haben. Es wäre sehr zu wünschen, daß noch andere derartige literarische Porträtsammlungen erschienen, es würden so die Romantiker, das Junge Deutschland, die Oesterreicher, die Norddeutschen, auch wohl schon die Modernen in je einem Bändchen behandelt werden können. Jedesfalls sollten uns noch Bilder von Grillparzer, Heine, Freytag, Reuter, Storm, Keller, Raabe, Anzengruber und Fontane geboten werden. — In weiterem Sinne als Erläuterungen deutscher Klassiker kann gelten Gotthold Ephraim Lessings Leben und Werke. Für weitere Kreise dargestellt von **Viktor Kiy.** Mit acht Abbildungen. Halle a. S. 1904. H. Gesenius. 171 S. 2,20 M. Die Darstellung will die Lessingforschung nicht bereichern, von keinen neuen Gesichtspunkten aus Leben und Werke Lessings behandeln, sondern unter Verwertung der vorhandenen guten Grundlagen, vor allem von Danzel-Guhrauer, Erich Schmidt, Adolf Stahr, weiteren Kreisen, besonders auch Frauen, den Dichter und den Menschen Lessing nahe bringen. Daher wird neben der schlichten Erzählung seiner Lebensschicksale, für die man doch gern den geschichtlichen und kulturgeschichtlichen Hintergrund farbiger ausgemalt sähe, und der Analyse seiner Werke — die für Frauenkreise doch wohl nicht überall ausreichen dürfte, zumal bei den wissenschaftlichen Schriften — ein sehr ausgiebiger Gebrauch von Briefen gemacht; das muß als ein besonderer Vorzug des Buches angesehen werden. Bei künftigen Auflagen sähe man gern die Schriften Kettners für die Minna v. Barnhelm, Rethwischs für den Laokoon u. a. m. verwertet. Die acht Abbildungen enthalten Lessingbilder und -Statuen und ein Bild seiner Frau. Dieses Lessingbuch darf jedem Schüler der oberen Klassen nachdrücklich empfohlen werden. — Deutsche Dichterabende von Dr. **J. Löwenberg.** Hamburg 1904. Gutenberg-Verlag. 200 S. geh. 2 M., geb. 3 M. Es ist eine Sammlung von Vorträgen, die der auch selbst als Dichter bekannt gewordene Verfasser in der literarischen Gesellschaft in Hamburg gehalten hat. Ihren Gegenstand bilden Annette v. Droste-Hülshoff, Grabbe, Lenau, Friedr. Wilh. Weber, Marie v. Ebner-Eschenbach, Detlev v. Liliencron, Frenssen, Hauptmanns Versunkene Glocke, sowie moderne Märchendichtung und Frauenlyrik. An Umfang und Wert sehr ungleich — die Vorträge umfassen teils 14, teils 30 Seiten — sind sie doch meistens geeignet, „in das Verständnis der Dichter einzuführen und die Wege zu zeigen, die zum Genuß der Dichtungen leiten können". Bei weitem am gehaltvollsten sind die Würdigungen Grabbes und Liliencrons, demnächst die Annettens und Lenaus. Die bewegliche Klage über die Nichtachtung der Lyrik seitens derer, die die Pflege nicht von Beruf wegen nötig haben, S. 197, ist nur durch eine offenbar höchst mangelhafte Bekanntschaft mit dem Geistesleben moderner Kleinstädte zu erklären: hier ist der vom Verfasser vermißte Kaufmann, der Arzt, der Rechtsanwalt — der Oberlehrer schon ganz gewiß — in reifen Jahren einen Band Lyrik lesend, zu finden; solche Situationen haben hier ganz und gar nicht „etwas ungemein Komisches" an sich, wie der Verfasser aus seiner einseitigen

Beobachtung der Handels-Großstadt-Kultur heraus ironisch bemerkt. — Aus deutscher Wissenschaft und Kunst. Leipzig u. Berlin. B. G. Teubner. Jeder Band geb. 1,20 M. Zugegangen sind mir aus dieser Sammlung, die ähnliche Zwecke verfolgt wie die von Velhagen & Klasing, Aufsätze zeitgenössischer Schriftsteller (siehe diese Monatschrift, III. Jahrg., S. 539; IV. Jahrg., S. 531): 1. Zur Erdkunde, Proben erdkundlicher Darstellung für Schule und Haus, ausgewählt und erläutert von Dr. **Felix Lampe**. 1905. Neben Länderbeschreibungen Deutschlands, Afrikas, Asiens und Amerikas, die teilweise Reisebeschreibungen der Forscher selbst sind und nicht nur die Beschaffenheit der Länder, sondern auch der Völker in kulturgeschichtlicher Hinsicht berücksichtigen, finden sich auch sozusagen geographie-philosophische und auch geographiegeschichtliche Abhandlungen. Die Auswahl der Autoren ist so getroffen, daß der Leser zugleich eine Reihe älterer und neuerer Hauptvertreter der Wissenschaft kennen lernt: Humboldt, Ritter, Peschel, Barth, v. Richthofen, v. Drygalski, Kirchhoff, Ratzel, v. d. Steinen. Außer den knappen Anmerkungen am Fuß einzelner Seiten finden sich am Schluß sehr willkommene geschichtlich-biographische Anmerkungen und Erklärungen geologischer Fachausdrücke. Das Buch ist nicht nur geeignet, die allgemeine geographische Bildung an den höheren Schulen zu fördern, sondern auch in die Geographie als Wissenschaft einzuführen. — 2. Zur Kunst. Ausgewählte Stücke moderner Prosa zur Kunstbetrachtung und zum Kunstgenuß herausgegeben von Dr. **M. Spanier,** Seminardirigent in Münster i.W. 1905. Hauptgesichtspunkt bei der Auswahl der Abhandlungen war, zum andächtigen Betrachten der einzelnen Kunsterscheinung zu veranlassen, denn der Herausgeber, der schon so manchen wertvollen Beitrag zur Einführung in die Kunst geliefert hat, weiß wohl, daß man nur im Umgang mit der Kunst Kunst lernen, Kunst verstehen, Kunst genießen lernen kann. Daneben sind aber noch Stücke aufgenommen, die den Blick auf das Ganze richten. Mit Recht sind nur neuere Kunstschriftsteller herangezogen und, mit wenigen Ausnahmen, nur kürzere Abhandlungen. Wer die Namen Ferd. Avenarius, v. Seidlitz, Hirth, Lichtwark, Bayersdorfer, Wölfflin, Schultze-Naumburg, Cornelius Gurlitt hört, sieht sofort, in welchem Geiste die Auswahl getroffen ist. Sonst begegnen Anton Springer, Furtwängler, Urlichs u. a., auch ein schaffender Künstler, Thoma. Der Standpunkt des Herausgebers erfordert es als selbstverständlich, daß Abbildungen der behandelten Kunstwerke beigegeben werden; sie sind in der Mehrzahl gut ausgefallen und betreffen Werke von Rethel, Rembrandt, Schlüter, Michelangelo, Raffael, Velasquez, sowie von Erzeugnissen der Porzellan-Manufaktur; letztere sähe man künftig gern farbig. In den mit großer Sachkenntnis gefertigten Anmerkungen finden sich außer den unbedingt geforderten Erklärungen einer Reihe von technischen Ausdrücken eine verdeutlichende, zuweilen auch berichtigende Auseinandersetzung mit den in den Abhandlungen ausgeführten Gedanken. — 3. Zur Geschichte. Proben von Darstellungen aus der deutschen Geschichte für Schule und Haus ausgewählt und erläutert von Dr. **Willy Scheel,** Oberlehrer am Gymnasium zu Steglitz. Es sind Schilderungen ganzer Epochen, einzelner geschichtlicher Ereignisse, besonders von Schlachten, wirtschaftlichen Verhältnissen, großen geschichtlichen Persönlichkeiten, teils Herrschern, teils Feld-

herren. Als Autoren kommen dabei zur Geltung Schiller, Ranke, G. Freytag, Treitschke, Giesebrecht, Droysen, Brunner, Schäfer, Kugler, Moltke, Below, Friedrich, Lamprecht, Marcks. Von den beiden Anhängen gibt der eine biographische Notizen über die Verfasser, der andere einen Abriß der Entwicklung der neuen deutschen Geschichtsschreibung. Wenn das Büchlein auch nicht alle die hohen Anforderungen erfüllt, die Scheel im Vorwort selbst stellt, so bietet es doch recht viel Anregung und ist zu vertiefterer Beschäftigung mit der Geschichte wohl geeignet.

Die Ausstattung der Bändchen ist in Druck und Papier vorzüglich, der Pappdeckel aber sollte künftig durch einen Leinenüberzug dauerhafter und vornehmer gestaltet werden.

Friedeberg Nm. Paul Lorentz.

Zum Unterricht im Rechnen und in der Arithmetik.

Möller, M., Die abgekürzte Dezimalbruchrechnung. Ein Beitrag. Wien 1906. Alfred Hölder. VI u. 57 S. 0,90 M.

Bußler, Fr., Rechenbuch. Für die unteren Klassen höherer Lehranstalten (Sexta bis Quarta). 3. Auflage. Dresden 1905. L. Ehlermann. IV u. 159 S. geb. 1,50 M.

Schmehl, Chr., Rechenbuch für höhere Lehranstalten. I.: Das Rechnen mit ganzen Zahlen, gemeinen Brüchen und Dezimalbrüchen. II.: Die bürgerlichen Rechnungsarten. I.: 6. Aufl. VIII u. 227 S.; II.: 5. Aufl. VIII u. 256 S. Gießen 1906 bzw. 1905. E. Roth. geb. je 1,80 M.

Wirtz, J., Rechenbuch für höhere Lehranstalten. Gebweiler 1906. J. Boltze. X u. 255 S. geb. 2,50 M.

Die recht interessante kleine Schrift von Möller untersucht den Einfluß der sogenannten Korrekturstellen, insonderheit den der dritten Korrekturstelle, die das „Schuldogma“ als bedeutungslos betrachtet. Das Ergebnis der Untersuchung erweist diese Annahme als wesentlich richtig, mit nur seltenen und unbedeutenden Ausnahmen. Die Summe der möglichen Fehler im Gesamtprodukt, die durch Kürzen der Brüche entstehen können, stellen die wenigen Hundertstel, welche die Nichtbeachtung der dritten Korrekturziffern verursacht, völlig in den Schatten, und die ersteren können wieder weit übertroffen werden von denen, die durch Unvollständigkeit der Dezimalbrüche entstehen. — Die Vorzüge des Bußlerschen Buches sind bekannt. Sie bestehen in der klaren und übersichtlichen Anordnung, in der Zusammenfassung von je vier ähnlichen Aufgaben unter einer Nummer, die es ermöglicht, daß der Lehrer, nachdem die eine unter seiner Mitwirkung gelöst ist, die Lösung der übrigen den Schülern aufgeben kann, ohne daß er ängstlich besorgt zu sein braucht, ob ihre Kräfte zu deren Bewältigung auch ausreichen werden, endlich in der weisen Beschränkung des Stoffes. Damit verbindet sich schließlich des weiteren, daß die Aufgaben zu glatten Resultaten führen. Die dritte Auflage

ist ein Stereotypabdruck der verbesserten zweiten. — Das Aufgabenwerk von Schmehl gehört wohl zu den gediegensten, die der Lehrmittelmarkt bietet. Es ist freilich recht voluminös und der zweite Teil geht stofflich über die Grenzen der allgemein bildenden höheren Lehranstalten sehr weit hinaus. Vieles davon wird sich doch nur auf Fachschulen verwenden lassen. Aber auch in den zunächst in Betracht kommenden Abschnitten ist die Auswahl groß, die Anleitungen und Erläuterungen sind klar und geschickt bemessen. In der Bruchrechnung zeichnet es sich durch seine Beschränkung auf kleine Zahlen aus. — Eine neue Erscheinung ist die Arbeit von Wirtz, allem Anschein nach aus langer Erfahrung und besonnener Theorie erwachsen. Daß der Verfasser Übungen und Lehrbuch streng geschieden hat, kann man billigen. Nicht überall ist der Versuch, die Aufgaben selbst mit Fragen, die der Schüler beantworten soll, mit Regeln und Lehrsätzen zu verbinden, so glücklich gelungen, daß die Übersichtlichkeit des Ganzen dadurch nicht beinträchtigt worden wäre. Diese Gefahr ist hier jedenfalls vermieden. Mit gutem Rechte und in voller Übereinstimmung mit den methodischen Überzeugungen der Gegenwart sind die Aufgaben so gewählt, daß große Zahlen vermieden sind; erfreulich sind die Kopfrechenaufgaben, von denen die, deren Lösung Feder und Papier erfordert, durch die Anordnung des Druckes leicht erkenntlich geschieden sind.

Wrobel, E., Übungsbuch zur Arithmetik und Algebra, enthaltend die Formeln, Lehrsätze und Auflösungsmethoden in systematischer Anordnung und eine große Anzahl von Fragen und Aufgaben. Rostock 1906. Hermann Koch. I. Pensum der Tertia und Untersekunda. 11. Aufl. XII u. 319 S. — geb. 3,30 M. — II. Pensum der Obersekunda und Prima des Gymnasiums. 7. Aufl. IV u. 164 S. — geb. 1,60 M. — Anhang für höhere realistische Lehranstalten. 4. Aufl. IV u. 71 S. geb. 1,00 M.

Wallentin, Fr., Methodisch geordnete Sammlung von Beispielen und Aufgaben in der Algebra und allgemeinen Arithmetik. 6. Aufl. Wien 1906. C. Gerold. IV u. 292 S. geb. 3,00 M.

Schülke, R., Aufgabensammlung aus der Arithmetik, nebst Anwendungen auf das bürgerliche Leben, Geometrie und Physik. Leipzig 1906. B. G. Teubner. VI u. 194 S. geb. 2,50 M.

Biel, B., Mathematische Aufgaben für höhere Lehranstalten. Unter möglichster Berücksichtigung der Anwendungen, wie überhaupt der Verknüpfung der Mathematik mit anderen Gebieten zusammengestellt. Ausgabe für Realanstalten. Teil II: Oberstufe. Leipzig 1906. G. Freytag. 289 S. geb. 3,50 M.

Schulze, Edm. und **Pahl, Fr.,** Mathematische Aufgaben. Ausgabe für Gymnasien. Teil II: Oberstufe. Leipzig 1906. Dürrsche Buchhandlung. VIII u. 283 S. geb. 3,40 M.

Schwering, K., Arithmetik und Algebra für höhere Unterrichtsanstalten. Dritte, verbesserte Auflage. Freiburg i. Br. 1906. Herder. VIII u. 88 S. geb. 1,40 M.

Neben zwei wohlbewährten und vielbenutzten (Wrobel und Wallentin) drei neue Aufgabensammlungen. Nicht so gar schnell, aber sicher mit dem Ergebnis, daß der Besitzstand dauernd sein wird, hat Wrobels Buch sich seinen Platz er-

obert. Die neue Auflage ist von den vorhergehenden nicht wesentlich verschieden, die Einrichtung ergibt sich aus dem Titel. Wo der Berichterstatter es im Laufe der Jahre im Unterricht verwendet hat. hat er es sehr brauchbar und verläßlich gefunden. Wallentins Buch, das sich in den hergebrachten Gleisen bewegt, an sich aber wohl recht brauchbar ist, mag dazu dienen, die österreichischen Verhältnisse mit denen Preußens zu vergleichen. Unterrichtlich verwendet wird es hier wohl schwerlich. — Von den neuen Erscheinungen gibt sich die Arbeit Schülkes als erster, nachgeborener Teil zu seiner 1902 erschienenen „Aufgabensammlung aus der Arithmetik, Geometrie, Trigonometrie und Stereometrie, nebst Anwendungen auf Astronomie, Feldmessung, Nautik, Physik, Technik, Volkswirtschaftslehre", von welcher demnächst eine zweite Auflage erscheinen soll. Der Verfasser ist bekanntlich ein Hauptvertreter derjenigen Richtung, welche durch die Wahl der mathematischen Aufgaben aus den verschiedensten Gebieten des Lebens in die mathematischen Stunden ein Stück Fachunterricht zu bringen wünscht. So enthält denn auch die neue Sammlung z. B. auf zirka 5 Seiten eine Übersicht über den Haushalt der wichtigsten Staaten, um an sie eine Anzahl von Aufgaben anzuknüpfen. So verlockend der Gedanke ist, so sprechen gegen seine zu starke Betonung doch mancherlei Gründe. Eingehender als jedes andere Übungsbuch behandelt das Schülkes den Funktionsbegriff. Man kann es als dasjenige Unterrichtsmittel bezeichnen, das zurzeit in Deutschland diesen Begriff am meisten hervorhebt und ihn durch zahlreiche Hinweise organisch mit den übrigen Teilen der Arithmetik verbindet. — Die Sammlungen von Biel und von Schulze-Pahl schließen sich enger an die in denselben Verlagshandlungen erschienenen Lehrbücher von H. Thieme und H. Bork (in der von dem Berichterstatter herausgegebenen Neubearbeitung) an. Doch können sie beide ganz wohl, auch ganz unabhängig von diesen Büchern benutzt werden. Sie bieten eine große Zahl mannigfaltiger Aufgaben aus allen Gebieten der Elementarmathematik, die die Lehraufgabe der Oberstufe ausmachen. Mit besonderer Ausführlichkeit und weit über die Grenzen hinausgehend, die die allgemein bildenden höheren Lehranstalten sich stecken müßten, behandelt Biel Aufgaben zur Zinseszins- und Rentenrechnung Er hat denn auch seinem Werke zwei auf dieses Gebiet bezügliche Tabellen beigefügt. Vielleicht etwas zu klein ist dagegen die Zahl der Aufgaben zur analytischen Geometrie, vor allem fehlt es an Zahlenbeispielen. Dasselbe läßt sich auch von dem Abschnitt sagen, der Aufgaben zur sphärischen Trigonometrie bietet. Gleichmäßiger scheinen alle Gebiete von Schulze-Pahl berücksichtigt zu sein.

Das Lehrbuch der Arithmetik von Schwering ist eine Arbeit, die sich durch Klarheit und wissenschaftliche Strenge auszeichnet und jedenfalls eine besondere Erscheinung auf dem Lehrbüchermarkt ist. Freilich, wie Max Simon kürzlich bemerkte, je weiter ein Lehrbuch von den ausgetretenen Pfaden des hergebrachten Lehrgangs sich entfernt, desto geringer sind seine Chancen für den äußeren Erfolg. Er ist auch hier nicht groß, da in 13 Jahren nur zwei Auflagen verbraucht worden sind. In etwas mag die Verbreitung des Buches freilich durch die stellenweise zu abstrakte Darstellung hintenan gehalten werden.

Loria, Gino, Vergangene und künftige Lehrpläne. Übersetzt von H. Wieleitner. Leipzig 1906. G. J. Göschen. 22 S. 0,80 M.

Tesar, L., Elemente der Differential- und Integralrechnung. Hilfsbuch für den mathematischen Unterricht zum Gebrauch an höheren Lehranstalten. Leipzig 1906. B. G. Teubner. VIII u. 128 S. geb. 2,20 M.

Leschanowsky, H., Gemeinverständliche erste Einführung in die höhere Mathematik und deren Anwendung. Wien u. Leipzig 1906. Karl Fromme. VIII u. 85 S. 2,50 M.

Junker, Fr., Repetitorium und Aufgabensammlung zur Differentialrechnung. 2. Aufl. Leipzig 1905. G. J. Göschen. 129 S. Geb. 0,80 M.

Junker, Fr., Repetitorium und Aufgabensammlung zur Integralrechnung. 2. Aufl. Ebenda 1902. 135 S. geb. 0,80 M.

Die zu Mailand vor einer Bezirksversammlung von Mathematikprofessoren gehaltene Rede Lorias wird in vortrefflicher Verdeutschung dargeboten. Sie ist sehr geeignet, auch bei uns dem Zwecke zu dienen, dem sie bestimmt ist. Der Redner will seine Zuhörer für den Gedanken gewinnen, die „vermoderten" (S. 5) Lehrpläne der Mittelschulen aufzufrischen und sie den Anforderungen der Gegenwart anzupassen, damit der Unterricht das Ziel erreiche, „alle teilnehmen zu machen, wenn auch nicht an der heutigen wissenschaftlichen Arbeit, so doch wenigstens an den Ergebnissen dieser Arbeit". Knapp und klar werden die Mängel bezeichnet, die dem jetzigen Unterrichte anhaften, deutlich wird das neue Ziel und der Weg zu ihm gezeigt. Reichliche Hinweise auf die Literatur des Gegenstandes laden zu genauerer Beschäftigung mit ihm ein. Mancher hat über ihn wohl abgesprochen, ohne daß er seine Bedeutung eingehender studiert hat. Diesen Vorwurf aber sollte zu vermeiden suchen, wer zu der Sache das Wort nimmt. — Tesars Werkchen ist zu der langen Reihe literarischer Erscheinungen zu rechnen, die gezeitigt worden sind durch die von der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte ausgehende Bewegung zur Reform des mathematisch - naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Lehranstalten. An sich eine tüchtige Leistung und zweckmäßiger gearbeitet wie manche andere, leidet das Büchlein doch unter großen Schwierigkeiten, die zurzeit wohl noch unüberwindbar sind. Das Eigentümliche der Meraner Vorschläge für den mathematischen Unterricht besteht doch darin, daß der Begriff der funktionalen Abhängigkeit schon von früh an, schon mit den Elementen des planimetrischen und arithmetischen Unterrichts den Schülern nahe und zum Verständnis gebracht werden soll. Ein Lehrbuch, welches das erstrebte Ziel wirklich erreichen will, müßte also den gesamten Lehrstoff, nach dieser Hinsicht gesichtet und durchgearbeitet, enthalten. Solch ein Buch zu schreiben, kann natürlich nur unternehmen, wer lehrend den ganzen Weg durchmessen und bei seiner Tätigkeit von diesem Gesichtspunkt sich hat leiten lassen. Die bisherigen Veröffentlichungen lassen den Unterricht in der Infinitesimalrechnung doch immer als ein dem bisherigen beigefügtes, also wirklich eine Belastung in sich schließendes Mehr erscheinen. So auch dies Werk, trotz aller Bemühungen, den Anschluß an die Pensen früherer Klassen zu finden. Doch in der Stoffbeschränkung, in der Heranziehung und Behandlung mannigfaltiger passender Anwendungen stellt es sicher einen Fortschritt dar. — Als eine der erfreulichsten Erscheinungen auf demselben Gebiete kann man die Arbeit Leschanowskys bezeichnen. Er beschränkt sich verständigerweise auf die Ableitung der Differentialquotienten der gebräuchlichsten

Funktionen und der einfachsten Integrale. Seine Eigentümlichkeit liegt in der klaren und geschickten Veranschaulichung, die er den Begriffen und Operationen zu geben weiß. An wohlgewählten Beispielen aus der Geometrie und Physik gibt er einen Ausblick auf die große Anwendbarkeit des Kalküls und die mit seiner Benutzung verbundenen Vorteile. Doch werden zu ihrer Lösung fast nur die ganzen rationalen und die goniometrischen Funktionen benutzt. Der Intention der Meraner Vorschläge entspricht es wohl noch mehr als des Buchs Tesars. — Die kleinen Sammlungen Junkers mögen manchem Lehrer gute Dienste leisten, der sich in seinem Unterricht bis zur höheren Analysis erheben kann, durch die Darbietung an gesichtetem, nicht zu schwierigem Aufgabenmaterial. Jedenfalls gehen sie aber weit hinaus über die am weitesten gesteckten Grenzen eines Unterrichts in der Infinitesimalrechnung an höheren Schulen.

Nordhausen a. Harz. Max Nath.

b) Einzelbesprechungen:

Zentralorgan für Lehr- und Lernmittel, in Verbindung mit H. Thierack-Nordhausen und Max Eschner-Leipzig, herausgegeben von Dr. Scheffer in Leipzig. 3. Jahrgang, Heft 2, 3, 4. Leipzig 1904/5. Verlag K. G. Th. Scheffer. Jahrespreis 4 M.

Die Lehrmittel der Deutschen Schule. Mitteilungen, Ratschläge und Beurteilungen aus der Praxis der höheren Lehranstalten, Volks- und Fortbildungsschulen. Verlag von Priebatschs Buchhandlung in Breslau. 4. Jahrgang. 1904. Preis jährlich 3 M.

Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausgegeben von Franz Frisch, Direktor der Landes-Lehrerinnen-Bildungsanstalt und kaiserlich königlicher Bezirksschulinspektor in Marburg (Steiermark). 1. Jahrgang, No. 1. Wien 1905. Verlag von A. Pichlers Wwe. u. Sohn. Preis: ein Jahrgang 4,20 M.

Die drei Zeitschriften für Lehrmittelwesen vertreten einen früher völlig unbekannten, seit einigen Jahren aber sehr gepflegten Zweig der pädagogischen Literatur. Keine macht den andern Konkurrenz, sie ergänzen sich vielmehr gegenseitig. Die erste wird von Volksschullehrern bearbeitet und vertritt in erster Linie die Bedürfnisse der Volksschule, nebenbei auch die der höheren Schulen. Aber auch die Fabrikanten und Verleger kommen zum Wort, denn einen bedeutenden Teil der Zeitschrift nehmen die „Selbstanzeigen“ ein. Sehr beachtenswert ist die Abteilung „Quellennachweis zu pädagogischen Zeitfragen“, von denen die vorliegenden 3 Hefte allerdings nur die Fortbildungsschule und die Simultanschule berücksichtigen. Außerordentlich wichtig für alle Lehrer ist endlich die Rubrik „Zur Ergänzung oder Berichtigung der Lehrbücher“, in der allerlei statistische Angaben und sonstige Tatsachen mitgeteilt werden, die sich im Laufe der Zeit ändern und in Lehrbücher erfahrungsgemäß nur sehr langsam Eingang finden.

Die zweite der oben genannten Zeitschriften will alle Arten von Lehranstalten gleichmäßig berücksichtigen, scheint aber doch die höheren Schulen zu bevorzugen.

Alle Zweige des Unterrichts werden behandelt, doch kommen die naturwissenschaftlichen Fächer, die am meisten der Anschauungsmittel bedürfen, viel zu kurz weg. Der Inhalt ist außerordentlich reichhaltig.

Von der dritten Zeitschrift ist erst das erste Heft erschienen*). Sie bevorzugt gleichfalls das höhere Schulwesen, und hier namentlich die naturwissenschaftlichen Fächer. Sowohl die vorhandenen Aufsätze als auch die Verzeichnisse der Mitarbeiter und der angemeldeten Beiträge lassen erwarten, daß die Zeitschrift bald in der pädagogischen Literatur eine sehr geachtete Stellung einnehmen wird.

Diese drei Zeitschriften sind nicht die einzigen, welche sich mit der Lehrmittelfrage beschäftigen. Mir sind außerdem noch bekannt geworden die in Dresden erscheinende Lehrmittelwarte und das in Berlin herausgegebene Lehrmittelarchiv. Dazu kommt, daß einige naturwissenschaftliche Zeitschriften eine besondere Rubrik „Lehrmittelschau“ eingerichtet haben. Alles das zeugt davon, welch großes Gewicht man in Lehrerkreisen auf die Vervollkommnung der Lehrmittel legt. Aber alle diese Zeitschriften leiden an zwei ganz natürlichen Übelständen! Erstlich ist die Zeit des Lehrers recht beschränkt; er muß sich deshalb schnell über die Lehrmittel seines Faches orientieren können. In den Lehrmittelzeitungen aber, die sämtliche Lehrmittel berücksichtigen, sind die ihn interessierenden Notizen sehr zerstreut, ihr Aufsuchen erfordert also unverhältnismäßig viel Zeit. Sodann geben diese Zeitungen naturgemäß den neuen Lehrmitteln den Vorzug. Unter den alten gibt es aber unzählige, die ganz vorzüglich sind und bereits das vollkommenste auf ihrem Gebiete darstellen; sie werden aber nicht berücksichtigt. Die Übersicht, welche die Lehrmittelzeitschriften geben, wird also stets eine recht lückenhafte sein. Hier kann nur eine Zusammenstellung aller Lehrmittel helfen, von deren Verwaltung den Fachlehrern jederzeit Auskunft gegeben wird.

Berlin. H. Bohn.

Bruns, Ivo, Vorträge und Aufsätze, herausgegeben von Theodor Birt. München 1905. C. H. Beck. 21 u. 480 S. 8,50 M.

Das Hauptwerk des früh von uns geschiedenen Kieler Professors Ivo Bruns ist bekanntlich „Das literarische Porträt der Griechen im fünften und vierten Jahrhundert“ (1896), in welchem der Verfasser die Frage gestellt und beantwortet hat, wie die großen Schriftsteller jener Epoche bedeutende Persönlichkeiten auffaßten und ihr Bild zur künstlerischen Gestaltung brachten: ein Buch, welches, zumal dem Gymnasiallehrer, unschätzbare Anregungen bietet. Ist es doch eine unserer vornehmsten Aufgaben, Verständnis und Begeisterung zu wecken für große Persönlichkeiten! Wenn nun auf dem Boden des Griechentums die Wahrheit zum erstenmal entdeckt wurde, daß „das höchste Glück der Erdenkinder die Persönlichkeit ist“, so ist es gewiß von Bedeutung zu erkennen, wie diese Entdeckung jenem Boden entwuchs, und wie sie in kürzester Frist die herrlichsten Blüten in wunderbarer Mannigfaltigkeit hervortrieb.

*) Seit der Niederschrift der obigen Besprechung sind der Schriftleitung $2^1/_2$ Jahrgänge eingesandt, die ein außerordentlich reichhaltiges Material aus allen Zweigen des Unterrichts bringen. Vorzügliche Abbildungen suchen die unmittelbare Anschauung der Unterrichtsmittel zu ersetzen.

In denselben Bahnen bewegt sich das zwei Jahre später erschienene Buch „Die Persönlichkeit und die Geschichtschreibung der Alten", und auch zu seinen gelegentlichen kleineren Arbeiten wählte Bruns gern verwandte Themata. Schon aus diesem Grunde ist es eine willkommene Ergänzung jener Bücher, daß uns jetzt seine „Vorträge und Aufsätze", von Freundeshand gesammelt, vorliegen.

Gleich der erste, bisher ungedruckte Vortrag, der die Reihe würdig eröffnet, behandelt das Thema: „Der Kult historischer Personen." Bruns geht aus von der Verschiedenheit, die im 18. und 19. Jahrhundert in der Auffassung großer Persönlichkeiten hervortritt. Er zeigt uns das auf das anschaulichste — wie es überhaupt seine Weise ist, den Leser zum teilnehmenden Genossen seiner Forschungsarbeit und Finderfreude zu machen — an dem Beispiel Friedrichs des Großen und Goethes. Im achtzehnten, dem philosophischen, Jahrhundert ging man von der Theorie aus, man trat mit vorgefaßten Meinungen an die Individuen heran und war verstimmt, wenn diese sich dem Schema nicht fügen wollten; es überwog das moralisierende Urteil. Im neunzehnten dagegen bewirkte der geschichtliche Sinn ein tieferes Eindringen in die einzelne Persönlichkeit und eine gerechtere Beurteilung ihrer Eigenart, oft auch eine weitgehende Entschuldigung oder gar Rechtfertigung offenbarer Mängel. „Man suchte aus dem Werden des einzelnen das besondere Geheimnis seiner Erscheinung zu begreifen, und je weniger er in die Schablone paßte, desto größer erschien er." Sodann stellt Bruns dieselbe Frage für das Altertum. Es werden uns, sagt er, die Erscheinungen der Gegenwart „verständlicher, wenn wir ihr Werden, Wachsen und Vergehen in jener zu ihrem völligen Ende gediehenen Entwicklung wiederfinden. Die weite Entfernung läßt das Wesentliche klarer hervortreten. Das Material ist nicht so ungeheuer; es ist leichter die Fäden bloßzulegen". Nun folgt eine Fülle feiner Bemerkungen über den Kult der Persönlichkeit im Altertum, angeknüpft vornehmlich an die Gestalten des Perikles, Sokrates und Alexander des Großen. Wir empfinden beim Lesen die Wahrheit der Worte, die Bruns an anderer Stelle geschrieben hat: „Nicht nur nicht erschöpft, sondern so unerschöpflich, wie es die Natur ist, mit der es unsere Schwesterwissenschaften zu tun haben, ist die Geistesgeschichte jener dahingegangenen Welt, deren Erforschung zu den großen Arbeitsthemen der Menschheit gehört. Unsere Probleme nehmen nicht ab, sie vervielfältigen und vertiefen sich, und wer an sie herantritt, wird sie stets gleich neu, gleich schwer, aber auch gleich beglückend finden."

Wie Bruns selbst „ein literarisches Porträt" zu geben verstand, davon zeugen besonders zwei Vorträge in der neuen Sammlung. Der eine behandelt Marc Aurel: aus liebevoller Vertiefung in diesen „vollkommen guten Menschen", wie der Verfasser ihn nennt, ist hier eine Darstellung erwachsen, die niemand ohne Teilnahme und auch der Fachmann nicht ohne Gewinn lesen wird. Bruns beginnt mit der Bemerkung, sein Thema sei nicht zeitgemäß. Denn der realistische Geschmack unserer Zeit wende sich von rein ethischen Größen ab. Diese Worte sind 1894 geschrieben. Wir denken heute vielleicht schon wieder anders, und gerade den liebenswerten Philosophen auf dem Thron haben uns neuerdings Wilamowitz und Weissenfels durch ihre griechischen Lesebücher näher gebracht. Wer mit seinen

Schülern die darin enthaltenen Auszüge lesen will, wird Brunsens warmherzige Darstellung gern benutzen. Man wird zwar in den seltensten Fällen in der Prima selbst Zeit für diese Lektüre finden. Die meisten Fachgenossen werden der Gesamtheit ihrer Schüler noch Wichtigeres vorzulegen sich verpflichtet fühlen. Aber mit einem kleineren Kreise von Schülern, die nicht nur das Examen bestehen wollen, diese Auszüge durchzuarbeiten, ist eine der lohnendsten Aufgaben.

Ein Werk feinster Gestaltungskraft und edelster Pietät ist die „Gedächtnisrede auf Forchhammer". Dieser eigenartige Mann, der 94jährig aus dem Leben ging, war der lebenden Generation fremd geworden. Bruns wußte seine Verdienste zu würdigen, und, ohne der Gefahr übertriebener Lobpreisung zu erliegen, gab er in kurzen Zügen ein Bild, welches das lange Leben des Forschers, des Lehrers und des Patrioten in verklärendem und versöhnendem Lichte zeigt. Niemand kann diese Schrift lesen, ohne des Geschilderten mit herzlicher Teilnahme zu gedenken und ohne den Schildernden lieb zu gewinnen. —

Die Aufsätze über „Attische Liebestheorien" und über Lucians Dialoge sind Muster feinsinniger Analyse, welche philologisch gebildete Leser voraussetzen. Alle anderen Aufsätze aber sind in hohem Maße geeignet, der Altertumswissenschaft die Kreise gebildeter Leser wieder zu gewinnen. Denn die edle Sprache, die künstlerische Gestaltung und Abrundung, die vollständige Beherrschung des Gegenstandes und die stete Berücksichtigung der großen Fragen, welche die Gegenwart bewegen: alles dies macht die Lektüre zu einer ungemein fesselnden. Dieser Philologe war ein Künstler, und in diesem Sinne möchte man jedem Philologen, ja jedem Gelehrten wünschen, ein μουσικὸς ἀνήρ zu sein. So verstehe ich die Worte des Herausgebers unserer Sammlung, der in dem warmherzig geschriebenen Lebensabriß des Verfassers, wo er von dessen musikalischer Begabung berichtet, den Wunsch hinzufügt: „eigentlich sollte so jeder Philologe Musiker (!) sein!"

Von der musikalischen Begabung Brunsens gibt der letzte Aufsatz dem Leser eine Ahnung. Doch steht diese von dem Verfasser selbst nicht für den Druck bestimmte „Musikalische Plauderei" als eine Jugendarbeit so sehr zurück hinter der gediegenen Reife und Vollendung aller andern Arbeiten, daß sie wohl besser ausgeschieden wäre. Auch der zweite Aufsatz — ein kritisches Referat der Ansichten Belochs und Eduard Meyers über die griechische Urgeschichte — scheint mir entbehrlich.

Aber die andern Arbeiten sind um so gehaltreicher. Ich muß mich auf kurze Hinweise beschränken.

„Die griechischen Tragödien als religionsgeschichtliche Quelle": der Anfang einer wichtigen, großen Erfolg versprechenden Untersuchung, die nun eines Fortsetzers wartet. Wer eine „Mythologie der Tragiker" zu schreiben endlich unternimmt, wird hier fruchtbare Gesichtspunkte finden.

„Helena in der griechischen Sage und Dichtung" ist ein geistvoller Vortrag, der auch dem vieles bietet, der des Verfassers Auffassung der homerischen Helena nicht billigen kann. Bruns geht nämlich von der ursprünglichen Göttlichkeit der Helena aus und scheint mir deren Bedeutung für die Dichtung zu überschätzen.

Der Vortrag „Maske und Dichtung" hebt alles das hervor, was der Ge-

brauch der Maske in der Eigenart des antiken Dramas herbeigeführt hat oder herbeiführen half.

Der Aufsatz über „Frauenemanzipation in Athen“ gibt ein Beispiel, wie das moderne Leben der Altertumsforschung Anlaß zu fruchtbarer Fragestellung geben kann. Hier hat Bruns aus unscheinbaren Andeutungen Wichtiges herausgefühlt, ohne den Boden besonnener, methodischer Interpretation zu verlassen. Nebenher wird gründlich mit dem albernen Vorurteil aufgeräumt, daß Euripides ein Weiberfeind gewesen sei. Wer das dem Aristophanes nachspricht, der müßte auch aus ihm herauslesen, daß Sokrates ein Sophist gewesen sei.

„Die atticistischen Bestrebungen in der griechischen Literatur“: Eine anschauliche Darlegung der Unterschiede der hellenistischen und der atticistischen Literaturperiode und ihrer Einwirkung auf die Römer, mit den treffendsten, allgemeingültigen Bemerkungen über den Unterschied zwischen sklavischer Nachahmung, dem toten Klassizismus, und der aus Begeisterung für große Vorbilder gewonnenen Anregung zu selbständigem Schaffen.

„Der Liebeszauber bei den augusteischen Dichtern“ ist der Titel einer Untersuchung, die ein psychologisches Problem ersten Ranges behandelt. Aufklärung und Aberglaube vereinigen sich in für uns schwerverständlicher Weise bei jenen Dichtern. Die Erkenntnis dieser Tatsache ist geeignet, uns ähnliche Erscheinungen in alter und neuer Zeit verständlich zu machen.

Die Aufsätze über *Montaigne, Michael Marullus und Erasmus* zeigen uns wieder die Kunst der Charakteristik, die dem Verfasser eigen ist, in hellem Lichte, und endlich bezeugt ein Aufsatz über den „Kampf um die neue Kunst“, wie er auch auf diesem Gebiet dem Neuen mit offenen Augen und ohne Vorurteil entgegen trat, aber den Tagesmeinungen gegenüber seine Selbständigkeit bewahrte. So betont er die Unzulänglichkeit der Theorie den schaffenden Künstlern gegenüber („oft mußten wir gerade in den letzten Jahrzehnten in unserm Sehen und Empfinden umlernen“), aber er tritt der Anschauung entgegen, als habe der Stoff für die Kunst gar keinen Wert, einer Anschauung, die nur aus der Reaktion gegen das frühere, entgegengesetzte Extrem zu erklären ist, und er rettet ähnlichen Übertreibungen gegenüber das Recht und die Pflicht des Künstlers, von seinen Vorgängern zu lernen.

Elberfeld. Ludwig Martens.

Abeken, Bernhard Rudolf, „Goethe in meinem Leben“. Nebst weiteren Mitteilungen über Goethe, Schiller, Wieland und ihre Zeit. Aus Abekens Nachlaß herausgegeben von Adolf Heuermann. Weimar 1904. H. Böhlaus Nf. 278 S. 4 M.

„Goethe in meinem Leben“: das ist gewiß ein bedeutungsvolles Wort für einen jeden von uns, und auch wenn wir uns von dem geistigen Dasein eines Zeitgenossen ein Bild machen wollen, werden wir gut tun, die Frage zu stellen: welchen Einfluß hatte Goethe auf ihn? Ja, wir erwarten von jedem, der von seiner eigenen Entwicklung Rechenschaft zu geben unternimmt und „Lebenserinnerungen“ schreibt, daß er uns diese Frage beantwortet. Der Verfasser des vorliegenden Buches hat sie zum Mittelpunkt seiner Aufzeichnungen gemacht und uns geschildert, wie Goethe von frühester Jugend bis ins hohe Alter auf ihn gewirkt hat.

Rudolf Abeken,*) der 1866 im 86. Lebensjahre gestorben ist, hatte Goethe und die Seinen noch mit Augen gesehen. „Viel Gutes ist mir im Leben zuteil geworden“, schreibt er, „zu dem Besten rechne ich, daß meine Augen noch die beiden Genien Deutschlands zusammen sahen, was in der Erinnerung mich glücklich macht.“ Schon als Student in Jena hatte er Gelegenheit, beide großen Männer kennen zu lernen, und als er nach Schillers Tod in Weimar zwei Jahre in dessen Haus als Lehrer seiner Söhne wohnte, sah er Goethe oft und versenkte sich mehr und mehr in seine Werke und in seine Persönlichkeit. Sein Verhältnis zu ihm bezeichnet er selbst mit dem Wort des Dichters: „Gegen große Vorzüge gibt es kein Rettungsmittel als die Liebe.“ In der Tat, mit den Augen der Liebe betrachtet er seinen Wohltäter, ohne doch blind zu werden für seine Schwächen. Im Gegenteil, wo er Goethes Verhältnis zu seiner Gattin bespricht, müssen wir jetzt auf Grund genauerer Kenntnis (man denke z. B. an die im Goethe-Jahrbuch 1899 veröffentlichten Briefe Goethes an Christiane) seine Beurteilung für einseitig und ungerecht erklären. Jedenfalls war Abeken einer der ersten, die Goethes Bedeutung voll erkannten, die ihn auch „seinem Herzen nach“ würdigten. Dafür hatten wir bereits ein Zeugnis in dem schon bei Abekens Lebzeiten erschienenen Buch „Goethe in den Jahren 1771 bis 1775“.

Das vorliegende Buch stammt aus seinem letzten Lebensjahr. Er schreibt etwas breit und nicht ohne Wiederholungen, aber treuherzig offen auf Grund reicher Lebenserfahrung und ernster Lebensarbeit, wie dem jungen Geschlecht ein würdiger Greis von der guten alten Zeit erzählt. Anziehend ist die Schilderung der Vaterstadt des Verfassers, der altehrwürdigen Stadt Osnabrück, wo damals „die Originale unter den Bürgern so mannigfaltig waren, daß sie ganze Dutzende von Komödien hätten ausstatten können“. Justus Möser, den größten Sohn seiner Vaterstadt, hatte Abeken als Knabe noch gesehen. Später wurde er der Herausgeber seiner Werke, auch in dieser Arbeit Goethes Spuren folgend.

Nur allmählich war Abeken das Verständnis Goethes aufgegangen. Als Jüngling, in der Empfindsamkeit der Siegwartschwärmer befangen, wußte er z. B. mit Hermann und Dorothea nichts anzufangen. „Zu dem Einfachen, dem Wahren, dem Schönen gelangt man erst nach Verirrungen auf Umwegen.“ Nachher wurde er in der philosophischen Luft von Jena zum Ideensucher: „ich mußte in allen größeren Poesien, wenn ich Genuß von ihnen haben sollte, eine Idee finden.“ So gipfelte Tasso damals für ihn in der Idee, daß der Mensch auf Erden das Ideal nicht erreichen kann und soll. Denn „die Prinzessin war Tassos Ideal: es verschwindet ihm, wenn er es eben erreicht zu haben wähnt!“ Aber im Verkehr mit den Dichtern selbst gelangte er bald zu einem freieren Urteil. Da wußte er sogar Werke, wie „Die natürliche Tochter“ und „Die Wahlverwandtschaften“, die so viel verkannt wurden, gleich nach ihrem Erscheinen zu würdigen.

Daß auch Goethe Abekens Bedeutung erkannte, ergibt sich aus den schönen Worten, die er im Hinblick auf eine Arbeit von ihm geschrieben hat: „Wenn man sich bereiten muß vom Schauplatz abzutreten, so ist das schönste Gefühl,

*) Der Staatsmann Heinrich Abeken war Rudolfs Neffe; man vergleiche das treffliche Buch „Heinrich Abeken, ein schlichtes Leben aus bewegter Zeit“.

daß unsere Überzeugungen in andern fortleben.“ Diese Anerkennung war für Abeken eine große Freude und mußte es um so mehr sein, da er ja ein Lehrer war. Überhaupt erkennt man in dem Buche deutlich den Pädagogen, der mit dem Herzen bei seiner Arbeit ist. „Ich erfuhr,“ sagte er, „daß, wenn man einen andern für einen geliebten Gegenstand zu erwärmen sich bemüht, die eigene Wärme zunimmt und geläutert wird.“ Und von seiner Lehrtätigkeit schreibt er: „Ich darf mir das Zeugnis geben, daß ich in Goethes Sinn die mir vertraute Jugend für Homer, Sophokles und andere Genien zu erwärmen suchte, daß es mein tägliches Streben war, ihr den großen Grundsatz einzuprägen, den Goethe in den Worten ausspricht: ‚Ich kenne keine größere Anmaßung, als auf den Geist Anspruch zu machen, solange der Buchstabe nicht deutlich und geläufig ist.‘“ (Wilhelm Meisters Lehrjahre V, 7.)

Im Anhange des Buches sind die Schillergespräche, welche Christiane von Wurmb, die spätere Gemahlin Abekens, 1801 aufzeichnete, nach der Originalhandschrift neu abgedruckt. Abeken schenkte Goethe eine Abschrift zum Geburtstag (1828), und dieser sprach seine große Freude über diese wertvolle Gabe Eckermann gegenüber (am 11. September) aus und knüpfte, wie er so gern tat, eine ausführliche Schilderung seines unvergeßlichen Freundes daran an, in der die Worte vorkamen: „Das war ein rechter Mensch, und so sollte man auch sein!“ Ich entnehme diesen Schillergesprächen nur zwei Worte, die mir für uns Schulmänner besonders wertvoll erscheinen: „Ein frohes heiteres Gemüt ist die Quelle alles Edlen und Guten; das Größte und Schönste, was je geschah, floß aus einer solchen Stimmung.“ Und das andere: „Das, was uns zu leicht gemacht wird, lernen wir auch leichtsinnig behandeln.“ Ich brauche nicht auszuführen, daß gerade heutzutage beide Worte ernsteste Beachtung verdienen!

Ungern lege ich die Feder nieder. Möge der Leser zu dem Buche selbst greifen. Er wird es nicht ohne großen Gewinn lesen.

Elberfeld. Ludwig Martens.

Saran, Franz, Deutsche Verslehre. München 1907. C. H. Becksche Buchhandlung. XV u. 356 S. geh. 7 M., geb. 8 M. (Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen. Herausgegeben von Dr. Adolf Matthias Dritter Band, dritter Teil.)

Es war ein äußerst glücklicher Griff des Herausgebers dieses neuen Unternehmens, Franz Saran die deutsche Verslehre zur Bearbeitung zu übertragen. Saran ist von der jüngeren Germanistengeneration der bedeutendste und fruchtbarste Metriker. Er hat in seinen Schriften, die Fragen der Verslehre behandeln, von Anfang an einen weiten und umfassenden Blick gezeigt; jede dieser Arbeiten war bis jetzt prinzipiell wichtig, und diese ist es wieder. Worin das prinzipiell und methodisch Wichtige des Buches liegt, soll deshalb gleich an den Anfang der Besprechung gesetzt werden: Es ist endlich einmal offen und klar ausgesprochen, daß Verslehre ohne phonetische Grundlage ein Zwitterding ist, geboren von der stillen Lektüre in der Studierstube und aufgezogen durch Feder und Papier. Daß ein Gedicht nur gehört und nur durch das Ohr beurteilt werden

kann und darf, nicht aber durch das lesende Auge, ist eine Wahrheit, der man sich besonders seit den Arbeiten von E. Sievers längst bewußt ist und die man vielfach auch in der Tat zu Recht kommen läßt. Aber soweit gefaßt und so nach allen Seiten durchdacht ist diese Wahrheit noch nicht worden. Für Saran ist schließlich Verslehre eng verknüpft mit Poetik, Literaturgeschichte und Musikgeschichte, besonders Abschnitt C — Zur Geschichte der deutschen Verskunst betitelt — zeigt das auf Schritt und Tritt.

Das Buch zerfällt in drei Teile. Einer geht konsequent aus dem anderen hervor. Der erste, A, behandelt die Schallform der prosaischen Rede, der zweite, B, die der poetischen und der dritte, C, bringt in großen Zügen eine Geschichte der deutschen Verskunst. Über zweihundert Seiten umfassen die Abschnitte A und B zusammen, nicht ganz hundertfünfzig der Abschnitt C. Schon das allein zeigt, worauf es dem Verfasser vor allem ankam: das Wesen des Verses und seine Beziehungen zur Schallform der Sprache zu ergründen; und in der Tat ist dies wohl auch der wichtigste Punkt, auf den der Verslehrer sein Augenmerk zu richten hat. Sind diese Beziehungen einmal klar erfaßt, dann kommt das Verständnis für den Vers verflossener Jahrhunderte und Jahrtausende von selbst. Daß hier ein endgültiger Abschluß der Untersuchungen noch nicht zu verzeichnen ist, darf nicht wundernehmen: Sie haben kaum begonnen und sie sind schwierig, da mühsames und geduldiges Probieren erst nach und nach Klarheit schafft. Alles ist noch in fließendem Werden. Sarans im Verlauf der Jahre veröffentlichte Arbeiten zeigen das auf Schritt und Tritt. Für den, der sich mit metrischen Fragen abgibt, gehört oft große Selbstüberwindung dazu von eigenen, erarbeiteten Ansichten zugunsten neuerer Erkenntnis, selbst wenn diese eigene ist, abzulassen. Denn bei vielen Philologen, deren ganzes Berufsglück in einem gut funktionierenden Zettelapparat beruht, gilt jede neu aufkommende Ansicht in metrischen Dingen nur als neuer Beweis dafür, daß sich auf diesem Gebiet alles machen läßt. Es gereicht dem Verfasser zur Ehre, daß er den Mut hat, trotz solcher weit verbreiteter Vorurteile, die nicht zum geringsten schon von ihm selbst vertiefte deutsche Verslehre, weiter auszugestalten und dabei auch frühere, eigen erarbeitete Ergebnisse zu modifizieren sucht.

Es kann natürlich in einer Besprechung der reiche Inhalt des trefflichen Buches nicht erschöpft werden. Dafür muß jeder auf das Werk selbst verwiesen werden: eine leichte Lektüre ist es nicht, aber eine lohnende und fruchtbringende, und ich bitte das „leichte“ auch nicht so zu verstehen, als sei der Stil nicht gut. Im Gegenteil, die Diktion ist ausgezeichnet und klar. Hier soll auf einige Punkte näher eingegangen werden, die mir speziell wichtig erscheinen. Ich glaube, daß dies dazu beitragen wird, den reichen Inhalt des Buches zu illustrieren.

Eine besonders eingehende Untersuchung ist dem Akzent gewidmet, für den der Verfasser eine neue, und wie ich glaube, richtige Definition aufstellt. Er sieht in dem Akzent einen psychologischen Faktor, der, wenn das der Verfasser auch nicht so schroff ausspricht, mit dem Rhythmus wesensverwandt ist. Ich glaube, daß zwischen Akzent im Saranschen Sinne und Rhythmus ein prinzipieller Unterschied nicht besteht, sondern ein gradueller. Wie der Rhythmus die gliedernde und zusammenfassende Tätigkeit der Psyche bei der metrischen Rede ist,

so ist es der Akzent bei der prosaischen. Beim Rhythmus funktionieren nur alle Erregungszentren des Gehirns annähernd in gleicher Form, während beim Akzent den einzelnen Zentren eine größere und selbständigere, aber auch rhythmische Tätigkeit zukommt. Dadurch kommen Kreuzungen und Unregelmäßigkeiten zustande, die aber sofort schwinden, sobald irgend eines dieser Zentren so stark hervortritt, daß sich die übrigen ihm unterordnen, z. B. bei erregter Erzählung, wo die Gruppierung der Schweresilben durch die erregten Zentren der Herz- und Atmungsmuskulatur bestimmt wird.

Eingehend hat Saran die Schwereverhältnisse untersucht. Er ist der erste, der das getan hat. Aus diesen Untersuchungen wird nicht allein der Verslehrer, sondern vielleicht noch mehr der Syntaktiker Nutzen ziehen. Saran scheint ein Anhänger Wundts zu sein und von der Einheit der im Satz ausgesprochenen Vorstellung auszugehen. Ich möchte aber darauf hinweisen, daß die §§ 8 fg. in schönster Weise die Schwereglіederung psychologisches Prädikat und psychologisches Subjekt aufweisen (vgl. Paul, Prinzipien[3] § 88), ja, daß Saran sogar unsere Kenntnis darüber noch verfeinert hat, indem wir durch seine Untersuchungen auch die Schwerabstufungen der näheren Bestimmungen zum psychologischen Prädikat und zum psychologischen Subjekt genauer erfassen können. So viel ich sehe, stellt sich das Verhältnis so, daß die nähere Bestimmung zum psychologischen Prädikat den nächst niedrigen Grad der Schwere nach dem psychologischen Subjekt erhält, und dessen nähere Bestimmung den nächst niedrigen Grad nach der Schwere der näheren Bestimmung des psychologischen Prädikats. Diese Regel, so einfach sie aussieht, wird aber garnicht so oft rein auftreten, weil sich die einzelnen Sätze nach ebensolchen psychischen Gliederungen unterordnen können. Das scheint mir z. B. der Fall zu sein bei der S. 52 gegebenen Schwereanalyse des Satzes: „Sie trägt noch schwarze Kleider." Das „noch" verrät doch eigentlich, daß in irgend einer Weise schon von „Trauer" die Rede war, und daß somit „schwarze Kleider" etwas von seiner psychischen Schwere eingebüßt hat.

Es würde zu weit führen, wenn hier noch mehr auf Einzelheiten eingegangen würde. Nur darauf möchte ich aufmerksam machen, daß Saran auf die Satzmelodie, oder wie er sich ausdrückt, das Melos, eingehend zu sprechen kommt und die Sieversschen Intonationstypen weiter auszubilden versucht hat. An dem schönen und lehrreichen § 13 darf niemand vorbeigehen, der ein Prosakunstwerk verstehen will.

Bis § 14 behandelt Saran die reine Schallform der Sprache, d. h. die Schallform der von allen psychischen Affekten destillierten Sprache, also vor allem der gelehrten Prosa, sofern sie Kunstprosa ist, des Katheder- und des Predigtvortrages. Ein Stück aus Rankes Weltgeschichte war von ihm eingehend und musterhaft analysiert worden. § 15 behandelt nun das Ethos und die reine Schallform. Unter Ethos versteht Saran die auf die reine Schallform der Sprache wirkenden Gemütseinflüsse des Sprechenden, also „begeisterndes Pathos, Melancholie, Hohn, Heiterkeit, Zorn, Freude, Abscheu". Das Ethos ist einer der wichtigsten Faktoren, bei der Schallform der metrischen Rede. Sehr geschickt ist daher dieser Paragraph vor den Abschnitt B, der die Schallform, der metrischen Rede behandelt, gestellt.

Kurz, aber präzis wird hier das Zustandekommen eines Gedichtes aufgezeigt, aber auch auf den Unterschied zwischen lyrischer Prosa und Vers hingewiesen. Das Gedicht ist ein Kompromiß zweier Bestandteile: „Der sprachlichen Schallform und eines orchestrischen bzw. eines entlehnten Metrums, das bereits solchem Kompromisse sein Dasein verdankt." Schon hier und immer wieder wird mit Nachdruck darauf hingewiesen, daß dieser Kompromiß keineswegs immer von neuem stattzufinden braucht, sondern daß solche Kompromißformen traditionell sich forterben, daß sogar aus ihnen allein neue Formen geschaffen werden. Dem Literaturhistoriker sind diese Dinge längst geläufig, er sagt: Der Dichter entlehnte die Form da und da her, oder er bildete die da und da vorgefundene Form zu der und der um, vgl. Gudrunstrophe. Saran hat dies zum erstenmal im Sinne des Verslehrers klar formuliert. Das ist ein nicht zu unterschätzendes Verdienst. Weitere feine Unterschiede sind gewiß noch zu machen. So z. B. wie weit ein Dichter ein solches ihm vorschwebendes Kompromißmetrum innerlich erlebt hat, inwieweit er es rein schematisch mit dem Verstande verwendet. Alternierende Verse geben viel leichter Vorbilder für mit dem reinen Verstand arbeitende Poeten ab als akzentuierende. Das in tiefstem Seelenschmerz geschriebene Trauergedicht unterscheidet sich, selbst wenn es im gleichen Versmaß geschrieben ist, gewaltig von dem eines Tuifelemalers von Profession. Hier wirkt eben das Ethos weit weniger, als dort, wo die Seele erlebt, und in solchen Fällen ist die Kompromißform wohl ganz neu geschaffen, selbst wenn sich durch diesen Schöpfungsprozeß eine historisch-literarische neue nicht ergibt.

Die folgenden Paragraphen beschäftigen sich eingehend mit dem Rhythmus, seinen Formen und vor allem mit dem Zustandekommen des Kompromisses zwischen orchestischem Rhythmus und der Schallform der prosaischen Rede. Mit besonderer Liebe ist auch die Gliederung der rhythmischen Formen behandelt. Ein bedeutsames Wort aus § 17, welches der Verfasser leider nicht durch den Druck hervorgehoben hat, möge um so mehr hier nachdrücklich betont werden. Seite 142 sagt er: „Es gibt nicht nur Polyphonie, sondern auch Polyrhythmie." Eigentlich ist jeder Tonvortrag, sobald er rhythmisch ist, Polyrhythmie. Man wird wohl auch mit der Zeit zwischen einem Rhythmus des Sprechenden und einem Rhythmus des Hörenden, die sich etwa wie aktiv und passiv, positiv und negativ unterscheiden, trennen müssen. Das wird deutlich bei gewissen Mäanderornamenten, deren aufrechtstehende Formen den umgekehrten gleichen. Hier legt der Beschauer unwillkürlich die psychische Schwere in die aufrechtstehende Form, und es bedarf erst längeren Umdenkens und eines festen Willens, ehe er sie in die umgekehrte legt. Dreht man das Ornament um, so wird die vorher umgekehrte Form von selbst, ohne viel Schwierigkeit, als die psychisch schwere empfunden, eben weil sie aufrecht steht. Überhaupt darf zwischen dem in der Zeit verlaufenden Rhythmus der musischen Künste und den sogenannten rhythmischen Ornamenten kein Unterschied derart gemacht werden, daß man den Rhythmus, oder besser gesagt, die rhythmische Gliederung für Fläche und Körper leugnet; sie ist ebenso da wie dort und läßt sich in beiden Fällen arithmetisch darstellen.

Seite 147 ist eine ausgezeichnete Definiton des Begriffes Metrum gegeben. Ausführlich wird dann die Lockerung des Textes vom orchestischen Urmetrum

und von der Melodie der Musikmetren besprochen. Hier ist manches wieder direkt Literaturgeschichte, z. B. S. 180f. An dem, was in § 23 gesagt wird, darf kein Germanist achtungslos vorübergehen. Textkritik und Chronologie werden daraus Nutzen ziehen. Es zeigt sich seit Otfrid in den zum Sprechvortrag bestimmten Gedichten immer mehr die Neigung, das Strophengefüge zu zerreißen und die tieferen Sinneseinschnitte vor oder über den Strophenschluß hinaus zu verlegen. Auf die feineren Unterschiede, die Saran bei diesem Vorgang der „Brechung" macht, kann in dieser Rezension nicht eingegangen werden, denn sie sind nicht kurzerhand auseinanderzusetzen.

Am meisten Widerspruch, weil am „umstürzlerischsten", wird der § 24 finden, und doch wird, das glaub ich sicher, alles, was darin steht, in Einzelheiten vielleicht modifiziert, sich durchsetzen. Für den, der Sarans Schriften kennt, steht eigentlich nichts Neues in diesem Paragraphen, aber es steht zum erstenmal in einer deutschen Verslehre, die für den Lehrer des Deutschen bestimmt ist. Der Fuß existiert nur für den, „der skandiert oder schematisiert", und schließlich wird sogar für den Widerspruch zwischen Metrum und Akzent eine Lanze gebrochen; ja der Verfasser kann sogar Verse wie „Genésis ám neunúndzwanzígsten úns berícht" ästhetisch würdigen. Vorläufig wird er in den Kreisen, für die das Buch vor allem bestimmt ist, wohl noch eine Zeitlang tauben Ohren predigen. Aber durchsetzen wird sich seine Auffassung schon. In der wissenschaftlichen Welt ist ihr es bereits da gelungen, wo man nicht am Papier kleben bleibt.

Der Abschnitt C behandelt die Geschichte der deutschen Verskunst, mehr ihre Entwicklungszüge aufzeichnend, als auf Einzelheiten eingehend. In der Darstellung der Alliterationsmetra schließt sich Saran an die Sieverssche deskriptive Methode an. Interessant ist seine Auffassung der Schwellverse. Wie Sievers hat auch Saran versucht, den Alliterationsvers historisch zu erklären. Sein Erklärungsversuch geht entschieden tiefer und ist vielleicht auch weniger hypothetisch, da er alles Außergermanische beiseite läßt. Die Entwicklung hat in verschiedenen Punkten offenbar große Ähnlichkeit gehabt mit den metrischen Umwälzungen im 14. und 15. Jahrhundert (s. Anal. Germ. 126 f.) auf hochdeutschem Gebiet. Mit Recht wird für eine große, uns leider unbekannte Dichterpersönlichkeit eingetreten, die den germanischen Alliterationsvers zu dem gemacht hat, als was er uns in den westgermanischen alliterierenden Gedichten entgegentritt. Für Otfrid möchte der Verfasser am liebsten einen Liedvers annehmen, der schon vor ihm im fränkischen Reich üblich gewesen sei. Der Gedanke hat entschieden viel Bestechendes vom geographischen Standpunkt aus, aber Hypothese bleibt er vorläufig doch. Die lateinische Rhythmendichtung muß mit dem Otfridischen Vers einmal im Zusammenhang betrachtet werden. Der Abschnitt über den gereimten Sprechvers (Reimpaare) vom 9. bis Ende des 12. Jahrhunderts ist vor allem darauf bedacht, die stilistische Weiterbildung des althochdeutschen Reimverses zu zeigen. S. 254 sind Hinweise gegeben, die bei Untersuchungen über Dichtungen des 9. bis 12. Jahrhunderts berücksichtigt werden müssen. Daß der Verfasser hierbei immer auf das Problem der „Brechung" eingeht, soll wieder nachdrücklich betont werden.

Mit Ende des 12. Jahrhunderts tritt eine Wandlung in der deutschen Verstechnik ein, ganz allmählich, wie es zu gehen pflegt. Schon vorher hatte die

französische Literatur Einfluß auf die Stoffwahl gewonnen, jetzt beginnt sie ihn auch auf die Struktur des Sprechverses auszudehnen. Das Streben des Dichters ist, Hebung und Senkung abwechseln zu lassen und jeder, wenn möglich, nur eine Silbe zuzuteilen. Dadurch wird die alte Abstufung der Hebungen im deutschen Vers immer mehr verwischt und er neigt zur Alternation, die dann im 14. und 15. Jahrhundert selbständig neben der alten Weise die Versstruktur beherrscht. Kaum kommen dadurch aber Worte wie „in, mich, hie, da" usw. mehr zur Geltung; begünstigend hat das alternierende Prinzip sicher darauf gewirkt; die Hauptsache war aber die Reimreform durch Veldecke. Reimnot und die Gelegenheit neutrale Reime zu schaffen trieb zu dieser teilweise durchaus unästhetischen Verwendung solcher Worte; bei Rudolf von Ems fängt die Manier schon an. Auf dem Gebiete der Lyrik ist die Entwicklung ganz ähnlich gewesen. Eine Reihe lyrischer Formen werden eingehend analysiert. Dabei wird auch richtig mit Nachdruck darauf hingewiesen, daß die von der französischen Lyrik beeinflußte Strophe der Minnesänger eigentlich nicht dreiteilig, sondern zweiteilig sei. An die Darstellung der Verstechnik des Minnesangs schließt sich regelrecht die der epischen Strophenformen an, Nibelungenstrophe, Gudrunstrophe usw. Hier wird gezeigt, wie die Strophe sich immer mehr vom Musikmetrum losreißt und in das Sprechmetrum übergeht, es wird aber treffend auch darauf hingewiesen, wie die Nibelungenstrophe schon im Nibelungenlied selbst die Tendenz aufweist, in die Form der Strophe des jüngeren Hiltebrandliedes überzugehen.

Von da aus geht der Verfasser zur Darstellung der Versgeschichte des 14., 15., 16. und 17. Jahrhunderts über. Die Alternationstechnik wird ausführlich behandelt und es wird auch auf das Aufkommen der quantitierenden Technik eingegangen. Der Kampf zwischen der strengen, akzentuierend-alternierenden Technik der strengen Opitzianer und der freieren Buchners wird eingehend beleuchtet und Zesens feines Gefühl für den Vers und die Mittel ihn zu individualisieren treffend gewürdigt. Die beiden letzten Abschnitte beschäftigen sich mit dem deutschen Vers seit Klopstock, dessen Auftreten und Wirkung auf die deutsche Verstechnik mit Recht am ausführlichsten behandelt wird. Mehr ausblickartig ist, was über den Vers bei Wieland, Lessing, Goethe und Schiller gesagt wird. Ausdrücklich möchte ich noch darauf hinweisen, daß in dem ganzen Abschnitt C für alle bedeutenderen Dichter die Versmelodie nach den Sieversschen Intonationsschemen angegeben ist. Das ist eine Neuerung, die hoffentlich auch in anderen, folgenden Untersuchungen über den deutschen Vers Platz finden wird.

Ich glaube, die hier gegebenen Ausführungen haben den reichen Inhalt des Buches genugsam vor Ohren und Augen geführt. Es bleibt nur noch übrig dem Verfasser für die schöne Gabe herzlich zu danken und einen zweifachen Wunsch daran zu knüpfen: Möge der Lehrer des Deutschen dieses Buch recht eifrig benutzen — es führt ihn in das Verständnis und das richtige Lesen der deutschen Klassiker ein wie kein zweites — und möge das Buch zu weiteren Einzeluntersuchungen, wie sie von Brendel, Über das mittelhochdeutsche Gedicht der Borte von Dietrich von der Glezze und A. Kühn, Rhythmik und Melodik Michel Beheims angestellt worden sind, anregen.

München. Friedrich Wilhelm.

Menge, Hermann, Taschenwörterbuch der lateinischen und deutschen Sprache. Teil II. Deutsch-Lateinisch. Berlin-Schöneberg, Langenscheidt. 568 S. 8°. geb. 2 M.

Das Büchlein ist ein Glied der Langenscheidtschen Taschenwörter; es gilt von ihm dasselbe, was wir in der Besprechung des lateinisch-deutschen Teiles gesagt haben; wir können uns daher kurz fassen. Es ist eine durchaus erfreuliche Leistung, soweit Klarheit der Disposition, Knappheit und doch verhältnismäßige Vollständigkeit, Zuverlässigkeit in dem gebotenen Stoffe in Betracht kommt. In einer zweiten Auflage würde es sich empfehlen, auch die hauptsächlichsten Städtenamen zu berücksichtigen, z. B. Köln, Paris, London usw. Daß Verfasser auch moderne Verhältnisse an sich nicht ausschließt, beweisen Artikel wie „Bürgermeister", „Rathaus", „Bankier" u. a. Nicht modern ist es freilich, so abscheulich undeutsche Wendungen wie „jemand mit Krieg überziehen", „einem Nachstellungen bereiten" weiter fortzuschleppen (es sind Erzeugnisse des Übungsbuch-Deutsch, wie etwa die „Verdeutschung" des Potentialis: „Wenn ich das Buch haben sollte, so möchte ich es Dir wohl geben"). Alles in allem aber ist das Werkchen ein trefflicher Führer.

Eschweiler. Franz Cramer.

Englische Übungs-Bibliothek Nr. 21: Ludwig Fuldas „Unter vier Augen". Zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Englische bearbeitet von Ph. Hangen. Dresden 1905. L. Ehlermann. 83 S. kl. 8°. geb. 0,80 M.

Das zuletzt erschienene 21. Bändchen der Ehlermannschen Übungs-Bibliothek zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische ist so typisch für das ganze Unternehmen, daß es nur eines einmaligen Hinweises auf diese Sammlung bedarf, um weitere Besprechungen überflüssig zu machen. Deutsche Dramen, bei deren Auswahl man sogar Schillers „Tell" und Lessings „Nathan" nicht verschont hat, zumeist aber moderne (sogenannte) Lustspiele, in diesem Fall der Fuldasche Einakter „Unter vier Augen", werden mit reichlichen, zum großen Teil aber sehr willkürlichen oder subjektiven Übersetzungshilfen versehen; dazu wird ein deutsch-englisches Spezialwörterbuch zusammengestellt, auch noch die unvermeidliche biographische Einleitung (gleichfalls zum Übersetzen in das Englische) hinzugefügt; und dann soll das Ganze sich in hervorragender Weise zum Übersetzen in die fremde Sprache eignen, dem Schüler eine reiche Auswahl von Redensarten, für die er im täglichen Leben Verwendung hat, geben und obendrein zum Selbstunterricht benutzt werden, wo der sachkundige Lehrer fehlt. Trotzdem der Herausgeber, ordentlicher Professor an der technischen Hochschule in Darmstadt, das Bändchen ausdrücklich dem Wohlwollen der Fachkollegen empfiehlt, halte ich es für geboten, ohne Säumen zu erklären, daß wir den Gebrauch solcher Hilfsmittel im neusprachlichen Unterricht unserer höheren Schulen jeder Gattung so schroff wie möglich ablehnen müssen, wenn wir nicht in ganz gefährliche Bahnen nach rückwärts geraten wollen. Was der Liebhaber zur Erlernung des Englischen treibt, geht uns nichts an, und darüber, ob vielleicht solche Ausgaben in den praktischen Übungen der neuphilologischen Proseminare an den Universitäten geduldet werden dürfen, wollen wir gern unser Urteil zurückhalten; aber in die

Schulen gehören diese Texte nicht. Denn Konversationsenglisch lernt und übt man in bescheidenem Maße an englischen Stoffen, desgleichen und erst recht die Verschiedenheiten in der Ausdrucksweise und in den Konstruktionen der beiden Sprachen. Sollten zu solchen Übungen moderne englische Lustspiele nicht verwendbar oder nicht vorhanden sein, so benutzt man eben ein älteres oder gute Novellen, an denen ja kein Mangel ist. Halten wir doch auch deswegen im neusprachlichen Lektüreunterricht an der Forderung einer treffenden Übertragung in die Muttersprache fest, weil gerade durch diese die Verschiedenheit der Ausdrucksmittel unbedingt zutage tritt und dann dem lebendigen Können zugute kommt. Und wenn wir die Übersetzungen aus dem Deutschen gewiß nicht vernachlässigen wollen, so üben wir sie doch unter dem höheren Gesichtspunkte, daß sie allmählich „von der wörtlichen Übertragung zum freieren Ausdrucke desselben Gedankens in anderem sprachlichen Gewande" führen sollen, wiederum im sicheren Anschluß an gute reinenglische Vorbilder. Diese Kunst aber, ein deutsches Lustspiel, und sei es auch ein Fulda, mit Hilfe reichlicher unter dem Text stehender Angaben (meist 12 bis 15 Übersetzungen zu einer verkleinerten Textseite) in ein fest vorgeschriebenes Englisch zu übertragen, ist einmal wirklich eine Kunst, die unsere Schule nichts angeht.

Crefeld. Alfred Rohs.

Hage, P., Grundriß der deutschen Staats- und Rechtskunde für jedermann. Mit 7 Abbildungen und 2 Kärtchen. Stuttgart 1906. P. Hobbing. XXVIII u. 280 S. 8°. 1,50 M.

Der Inhalt des Buches ist folgender.

I. Abschnitt: Der junge Bürger (S. 1—28). Einleitung. — 1. Geburtsort, Heimat, Staatsangehörigkeit. 2. Die Schule. 3. Die Wehrpflicht.

II. Abschnitt: Die Familie und das Haus (S. 28—41). 1. Die Familie. Familienrecht. 2. Das Hauswesen. Das Haus.

III. Abschnitt: Erwerb und Beruf (S. 41—107). 1. Das Gesinde. 2. Die Landwirtschaft. 3. Gewerbe und Industrie. Staatliche Wohlfahrtseinrichtungen für Lohnarbeiter. A. Krankenversicherung. B. Invaliditätsversicherung. C. Unfallversicherung. 4. Der Handel. 5. Die Schiffahrt.

IV. Abschnitt: Gemeinde — Staat — Reich (S. 108—205). 1. Die Gemeinde. Polizei. 2. Der Staat. Allgemeines. Die Beamten. 3. Die deutschen Einzelstaaten. Geschichtliches und Politisches. 4. Das Reich. Der Kaiser. Der Bundesrat. Der Reichstag. Die Parteien. Die Reichsbehörden.

V. Abschnitt: Staats- und Reichsverwaltungen (S. 205—278). 1. Die Finanzen. Steuern und Zölle. 2. Das Unterrichtswesen. 3. Das Kirchenwesen. 4. Die Pflege des geistigen Lebens. 5. Das Gerichtswesen. 6. Das Eisenbahnwesen. 7. Das Postwesen. 8. Unsere Wehrmacht. Das Landheer. Die Marine.

Wie Matzat in seiner ‚Rechts- und Staatslehre für deutsche Schulen' — im V. Jahrgange dieser Zeitschrift 1906 S. 624 f. besprochen —, so beruft sich auch

unser Verfasser im Vorwort auf Iherings Klage: alles wird in unserer Zeit dem Verständnisse des Volkes nahe gebracht, nur der Staat und das Recht machen davon eine Ausnahme, und doch sollte auch der Mann des Volkes die Gelegenheit haben, sich darüber zu belehren. Wenn Hage dann fortfährt: „Will sich nun auch dieses Buch nicht vermessen, als das zu gelten, was der berühmte Gelehrte im Auge hatte, so hofft es doch in etwas seinem Verlangen gerecht zu werden und weiten Kreisen durch seinen Inhalt zu nützen," so wird er sich in dieser Hoffnung sicher nicht täuschen; wenn er aber schließt: „Und so sei das Buch dem Hause wie der Schule bestens empfohlen," so möchte ich doch meine Ansicht dahin zusammenfassen: es ist seiner ganzen Anlage nach ungleich mehr für das Haus als für die Schule geeignet, wobei ich allerdings nur die Mittelschulen — nach süddeutscher Bezeichnung — oder höheren Lehranstalten im Auge habe. Von der diesen gestellten Aufgabe, mittelbar und unmittelbar zum Staatsbürger zu erziehen, hege ich eine ziemlich hohe Meinung*). Wir müssen das Verständnis vom Wesen und Wert des Staates erschließen und das Bewußtsein von der Verantwortung des einzelnen Bürgers als eines Gliedes dem großen Staatsorganismus gegenüber nicht nur erwecken, sondern zu einer sittlichen Kraft entwickeln, die sich später in selbstloser Teilnahme am öffentlichen Leben äußert. In dieser Beziehung scheint mir der Standpunkt des Hageschen Buches nicht immer hoch genug. Es ist gut gemeint und recht ansprechend, nicht gesucht populär, „für jedermann" geschrieben, soll und kann auch als „Auskunftsbuch für jedweden Bürger" dienen; das Verhältnis des einzelnen zum Staate wird aber zu äußerlich gefaßt. Von der Entwicklung der Staaten, ihren Lebensbedingungen und Formen sowie von der Entwicklung der Staatsverwaltung findet sich nur sehr wenig. Der schlichte Bürger, der die Kulturstufe des einjährigen Berechtigungsscheines erklommen hat und dann sofort von der Schule — in diesem Falle hoffentlich einer Realschule! — abgegangen ist, wird aus unserem Buche im allgemeinen mehr Gewinn ziehen können, als ein früherer Abiturient, dem die preußische Staats- und die deutsche Reichsverfassung in ihren Hauptpunkten erläutert worden sind und dessen geschichtliches Verständnis so weit vorgeschritten sein muß, daß ihm eine gewisse Dürftigkeit an manchen Stellen des vierten Abschnittes, was Staat und Reich betrifft, auffallen wird. Die vielseitige Tätigkeit der Gemeindebehörden ist an dem Beispiel Stuttgarts genügend erläutert.

Nicht wenige Versehen, Flüchtigkeiten oder Ungenauigkeiten stören. S. 19 z. B. ist der Sieg über die Kymbern, wie Hage schreibt, nicht erwähnt; S. 100 mußte bei den Gründen des Verfalles der Hansa in erster Linie die Ohnmacht des Reiches hervorgehoben werden; S. 125 steht „unmittelbar" statt mittelbar, umgekehrt S. 147 „abhängig" statt unabhängig; sehr anfechtbar ist die Behauptung S. 141, daß schon mit dem ersten Könige Preußens „dessen Geschichte als Vormacht in Deutschland beginnt", oder S. 262, daß „die ums Jahr 950 entstehenden

*) Schon in Sexta und Quinta können durch einsichtigen Betrieb der Heimatkunde die Schüler „zur Vorstellung eines geordneten Gemeinwesens, von Obrigkeit und Untertan, Polizei, Steuern und Abgaben und dem Entgelt dafür, Sicherheit, Recht und Rechtspflege u. a. m. gelangen", wie Auler in dem soeben erschienenen Handbuche für Lehrer höherer Schulen (Leipzig und Berlin 1906, Teubner) S. 687 mit Recht hervorhebt.

Städte (S. 279 ist von vielen unter Friedrich I. gegründeten die Rede) ein Bedürfnis nach eifrigerem Verkehr untereinander hatten"; S. 265 wird die Realschule als neunstufige Anstalt erwähnt (S. 15 steht „[Ober]-Realschulen"); S. 279 sind die Zahlen 742 und 1241 unrichtig.

Um des Verfassers Stellung zu Tagesfragen kurz zu kennzeichnen, führe ich folgende Stellen im Wortlaute an. „Die in neuester Zeit durch gewissenlose Spekulanten in amerikanischem Stil erzeugte und von unsern vorgeblichen Volksfreunden so parteilich aufgebauschte ‚Fleischnot'" (S. 51). — „Man sieht, wie die aus der allgemeinen Wahl der ‚Massen' hervorgegangenen Reichstagsabgeordneten die Zeit mit Brandreden vergeuden" (S. 138). „Die von sozialdemokratischer Seite unermüdlich wiederholte Behauptung, daß die ‚breite Masse' des Volkes die Steuern tragen müßte, ist, da die Urheber selbst es besser wissen, jedenfalls in bezug auf die direkten Steuern eine platte Lüge" (S. 208). Bemerkenswert ist auch der S. 239 erwähnte „Ausspruch eines Professors der Rechtswissenschaft": ‚Gesunder Menschenverstand ist keine Sache, mit der ein Jurist etwas anfangen kann'. Der die mecklenburgischen Postverhältnisse um 1830 behandelnde Abschnitt aus Reuters ‚Festungstid' ist S. 260 abgedruckt.

Die nötigen Fremdwörter sind richtig erklärt, abgesehen von Exequatur S. 204, das ‚vollziehen' bedeutet; säkularisieren läßt sich durch „verbürgerlichen" nicht wiedergeben (S. 146). — Die Abbildungen, z. B. Sitzungssaal im Reichstage, Rettungsboot, erste deutsche Eisenbahn, sind sehr schlicht gehalten, erfüllen indes ihren Zweck völlig, ebenso die Kärtchen, auf denen die Staaten, die Standorte der Armeekorps, der Eisenbahndirektionen usw. ersichtlich sind. — Rühmenswert ist das Register, gut die Ausstattung und wohlfeil der Preis.

Görlitz. E. Stutzer.

Pasig, P., Abriß der Staats- und Rechtskunde. Für den Gebrauch in Schule und Haus. Leipzig 1907. Friedrich Jansa. VII u. 56 S. kl. 8°. 0,30 M.

Ein ansprechendes Büchlein, das sich zum Ziel setzt, den Sinn für staatliche Ordnung, Recht und Gerechtigkeit vor allem in dem heranwachsenden Geschlechte zu wecken und zu pflegen. Der erste Teil, die Staatskunde (bis S. 30), enthält sieben Paragraphen, deren vierter betitelt ist: „Gegner der heutigen Staatsordnung", während der fünfte die Überschrift: „Staat und Kirche" führt; der zweite Teil, die Rechtskunde, behandelt in fünf Abschnitten bürgerliches und Strafrecht, Gerichtsverfassung, Rechtsmittel und Rechtskraft und die sozialpolitische Gesetzgebung. Ein Schlußwort enthält einige allgemeine Bemerkungen und Mahnungen. Auch ein Verzeichnis der erläuterten Fremdwörter und Fachausdrücke wird gegeben („mediatisiert" ist ungenau erklärt).

Wenn Verfasser meint, die bereits vorhandenen Schriften, die einen Einblick in unsere Rechts- und Staatsverhältnisse vermitteln wollen, seien für Unterrichtszwecke entweder zu fachwissenschaftlich oder zu umfangreich und daher zu kostspielig, so trifft das letzte schon längst nicht mehr zu, wie die Leser dieser Monatschrift aus verschiedenen Besprechungen, z. B. der Werke Gieses und Matzats, wissen. Pasig verfolgt dieselben Zwecke wie Hage (s. oben), nur faßt er sich viel kürzer und scheidet durch den Druck innerhalb jedes Paragraphen das Aller-

notwendigste und die Erläuterungen und Ergänzungen dazu. Pasig wie Hage scheinen mir für höhere Lehranstalten nicht so geeignet zu sein wie für Bürger- oder Fachschulen. Wir müssen im Geschichtsunterricht unmittelbar und in manchen anderen Lehrgegenständen mittelbar in unsere Staatsverhältnisse einführen und können mit diesem oder jenem dafür besonders begabten Schüler manche dahinzielenden Fragen in taktvoller Beschränkung und vorsichtiger Auswahl bei geeigneter Gelegenheit kurz besprechen. Dabei würde ein kleines Lesebuch mit Auszügen aus gediegenen Werken gute Dienste tun! An solchem mangelt es; der Abrisse usw. gibt's genug für alle Schulen.

Görlitz. E. Stutzer.

Frenzel, Karl, Über die Grundlagen der exakten Naturwissenschaften. Sechs Vorlesungen. Leipzig und Wien 1905. Franz Deuticke. 145 S. 8°. 3 M.

Zur Zeit, da man noch den beschreibenden Naturwissenschaften (Zoologie, Botanik, Mineralogie) die erklärenden (Physik, Chemie) gegenüberzustellen pflegte, erregte es nicht geringes Aufsehen, als der bekannte Spektralanalytiker Kirchhoff seine Vorlesung über die Mechanik mit den Worten begann: „Aufgabe der Mechanik ist es, die in der Natur vorsichgehenden Bewegungen vollständig und auf die einfachste Weise zu beschreiben." Und doch hatte er einen Gedanken ausgesprochen, der nicht nur für die Mechanik, sondern, sofern sie die ihr gezogenen Grenzen nicht überschreitet und nicht in das Gebiet des Transzendentalen hinüberschweift, für die Naturwissenschaft in ihrem ganzen Umfange volle Gültigkeit hat. Die Naturwissenschaft ist also im allerstrengsten Sinne des Wortes eine Erfahrungswissenschaft. Nicht nur das Was und das Wie, auch das Warum findet in der Erfahrung seine Begrenzung; was man Naturgesetze nennt, ist nichts anderes, als eine zusammenfassende Darstellung von Erfahrungstatsachen, und selbst die Hypothesen und sog. Prinzipe, die wohl gerne ihre Herkunft verleugnen möchten, müssen nichtsdestoweniger im Bannkreise der Erfahrung verbleiben.

Dies ist im wesentlichen der Gedanke, den die sechs Vorlesungen ausführen. Bringen sie dabei auch nicht geradezu Neues, so sind sie doch durch die Zweckmäßigkeit des Aufbaues und die Klarheit der Darstellung sehr wohl geeignet, das Verständnis für die Grundlagen naturwissenschaftlicher Erkenntnis in den weiteren Kreisen der Gebildeten*) zu fördern.

Nicht gerade glücklich scheint es, daß der Verfasser an zahlreichen Stellen seinen eigenen philosophischen Standpunkt allzusehr in den Vordergrund gerückt hat; der Gegenstand, um den es sich in den Vorträgen handelt, ist durchaus objektiver Natur, der Gang der Untersuchung kann daher nicht gefördert werden durch mehr oder minder außerhalb der Sache liegende subjektive Zutaten, zumal wenn diese ihrem Inhalte nach anfechtbar sind. Nur auf ein paar Beispiele mag hingewiesen werden. Schon der Vergleich der Naturwissenschaft mit dem berühmten Junker von la Mancha gleich im Anfange des ersten Vortrages (S. 2) dürfte auf vielseitige Zustimmung nicht zu rechnen haben. Mindestens schief ist ferner der

*) Die Vorträge wurden, wie in der Vorrede gesagt wird, durch den Verein zur Abhaltung volkstümlicher Hochschulkurse veranlaßt.

Gedanke und seine Ausführung (S. 3), daß Wahrheit und Irrtum keine Gegensätze bilden, sondern organisch zusammen gehören; schief auch der Satz (S. 5), daß ein großer Teil unserer geistigen Entwicklung darauf hinauslaufe, unsere „Instinkte" verkümmern zu lassen und unser Leben ausschließlich zu einem durch Vernunft geleiteten zu gestalten, zumal wenn man gleich darauf erfährt, daß hier unter Instinkten auch politische, philosophische und religiöse Anschauungen und Überzeugungen zu verstehen sind. Noch weniger wird man dem Verfasser zustimmen, wenn er (S. 131) sagt: „Der Zweck aller wissenschaftlichen Bestrebungen ist es ja, möglichst günstige Bedingungen für unser Leben zu schaffen und dieses Ziel in möglichst ökonomischer Weise, d. h. mit dem geringsten Aufwand von Mitteln zu erreichen," oder wenn er (S. 11) behauptet, „daß uns schlechterdings alle Berechtigung fehle, von etwas absolut — d. i. unabhängig von uns — Schönem oder Gutem zu sprechen", und hinzufügt: „Es hat daher nur Sinn zu fragen: Was nannte man zu jener bestimmten Zeit gut und schön? oder was sollen wir aus Zweckmäßigkeitsgründen als gut, als erstrebenswert, als schön bezeichnen?" Das läuft auf Nietzsches Herrenmoral hinaus, auf den allerdings ein paar Seiten vorher Bezug genommen ist. Daß die Naturgesetze, zu denen die Forschung gelangt ist, noch nicht als adäquater Ausdruck der Wirklichkeit gelten können, sondern nur ein Bild des Geschehens darstellen, zu dem sie sich verhalten, wie die Landkarte zu der Gegend, die sie darstellt (S. 38), ist zweifellos richtig; daraus und aus ähnlichen Überlegungen aber den Schluß zu ziehen, daß nur die Erscheinungen das wirklich Reale sind (S. 126), daß die Notwendigkeit des Geschehens nur in uns liege, die wir fälschlicherweise in die Tatsachen der Natur hineinprojizierten (S. 57), während die Natur nichts davon „zeige", führt zu unlösbaren Widersprüchen, die auch dadurch nicht beseitigt werden, daß alle angeborenen Ideen einschließlich der Kausalität geleugnet werden (S. 125).

Eine physikalische Unrichtigkeit ist es, wenn S. 26 gesagt wird, daß die Beschleunigung der Schwere an den Polen aus dem Grunde größer sei, als am Äquator, weil an diesem die Entfernung der Gegenstände vom Erdmittelpunkte größer ist. Es entbehrt nicht einer gewissen Komik, wenn der Verfasser, der an manchen Stellen so kräftig gegen den Fetischismus in der Naturwissenschaft zu Felde zieht, sich hier von dem mutwilligen Kobolde, der im Mittelpunkt der Erde thronen soll, ganz arglos gefangen nehmen läßt.

Berlin. K. Jansen.

Frölich, O., Die Entwicklung der elektrischen Messungen. Braunschweig 1905. Friedrich Vieweg und Sohn. XII u. 192 S. mit 124 eingedruckten Abbildungen. 8°. geh. 6 M., in Lwd. 6,80 M.

Die Geschichte der Entwicklung der elektrischen Messungen ist bis zu einem gewissen Grade ein deutliches Abbild der Geschichte der elektrischen Wissenschaft und Technik selbst. Denn seit Oersted hat das Meßverfahren die Forschung auf Schritt und Tritt begleitet, hat ihr einen greifbaren und in bezug auf die Größe der in Rede stehenden Werte zweifelsfreien Ausdruck verliehen und ist in nicht seltenen Fällen der Ausgangspunkt zu weiteren Entdeckungen geworden. Eine zusammenfassende Darstellung dieser Entwicklung zu geben, hält der Verfasser

den jetzigen Zeitpunkt für besonders geeignet, weil ihre Bahn sich in neuerer Zeit dermaßen verbreitert hat, daß ein bedeutendes Anwachsen in der Zukunft nicht sehr wahrscheinlich ist, und daher jetzt mehr, als vielleicht später, das Interesse des Kundigen dem Unternehmen gesichert erscheint.

Es ist dem Verfasser meisterhaft gelungen, in dem vorliegenden Buche ein zutreffendes Bild der elektrischen Meßkunst von den ersten bescheidenen Anfängen bis zu den überaus vollkommenen Instrumenten der Jetztzeit zu liefern, und indem er unverständlicher Kürze so gut, wie zerstreuender Weitschweifigkeit geschickt aus dem Wege gegangen ist, hat er ein Werk geschaffen, das „sowohl für den selbstschaffenden Physiker und Techniker, als für den mehr reflektierend arbeitenden und im pädagogischen Sinne auswählenden Lehrer“ ein gleichmäßig brauchbares Hilfsmittel darstellt.

Berlin. K. Jansen.

Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele in Gemeinschaft mit den Vorsitzenden des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland, E. v. Schenckendorff und Dr. med. F. A. Schmidt, herausgegeben von Prof. H. Wickenhagen in Berlin. XIV. Jahrgang. 1905. Leipzig 1905. B. G. Teubner. gr. 8°. 346 S. mit vielen Abbildungen und Zeichnungen. 3 M.

Der XIV. Band des Jahrbuches für Volks- und Jugendspiele zeichnet sich wieder durch den reichen und gediegenen Inhalt der Aufsätze und Abhandlungen aus. Von Jahr zu Jahr erobert der Zentralausschuß zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland in unermüdlicher Arbeit ein immer größeres Gebiet, ganz besonders unterstützt durch dieses Jahrbuch, das das Verständnis für diese Bestrebungen in immer weitere Kreise trägt. So werden diesmal unter den vielen Abhandlungen ganz besonders das allgemeine Interesse in Anspruch nehmen: Wohnungsgesetz und Spielplatzfrage von Prof. Dr. Konrad Koch in Braunschweig, die Leibesübungen an den preußischen Seminaren von Karl Rossow, Turnlehrer am Königl. Wilhelms-Gymnasium zu Berlin; die Charlottenburger Waldschule von Stadtschulrat Dr. Neufert in Charlottenburg, ein erprobter Plan der Hausgymnastik für jung und alt von Realgymnasialdirigent W. Wetekamp in Schöneberg bei Berlin, der Spielplatz in Insterburg von Dr. Fr. Hoffmann, Direktor des Königl. Gymnasiums und Realgymnasiums daselbst, Wandern als Mittel der Jugendbildung von Schuldirektor Dr. O. W. Beyer in Leipzig, Vorstandsmitglied des Allgemeinen deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege usw. Es ist nicht möglich, auf die einzelnen in allen diesen Aufsätzen erörterten wichtigen Fragen einzugehen, nur eine in den Abhandlungen über die Leibesübungen an den preußischen Seminaren erhobene Forderung möge dringend zur Erfüllung empfohlen werden, und zwar nicht nur für die Seminare, sondern für alle preußischen Schulen: „Einführung regelmäßiger, in nicht zu langen Zwischenräumen erfolgender Turninspektionen, die durch besonders turnerisch aus- und durchgebildete Turninspektoren zu erfolgen hat.“ Alle Anstrengungen und Mühen werden fruchtlos bleiben, wenn nicht nur die einzelnen Städte, sondern vielfach sogar die einzelnen Schulen in derselben Stadt ihre eigenen und oft recht wenig erfreulichen Wege gehen. Alle noch so schönen Anordnungen bleiben

ergebnislos, solange nicht durch planmäßige, fachmännische Beaufsichtigung ihre Ausführung festgestellt werden kann. Es würde überall mit der größten Freude begrüßt werden, wenn die in den einführenden Worten dieses Jahrbuches ausgesprochene Hoffnung wahr würde, daß es fast scheinen will, als ob schon im nächsten Jahrbuche Günstiges über eine solche staatliche Überwachung der vaterländischen Körpererziehung berichtet werden könnte.

Köln. F. Moldenhauer.

IV. Sprechsaal.

Dr. Klemens Löffler-Charlottenburg schreibt:

Unglück selber taugt nicht viel. (Zu S. 224.) Hiltys Angabe führt leider auch nicht weit genug. Amalie von Helvig ist nicht die Verfasserin. Sie zitiert die Verse in einem Briefe an Helvig vom 24. November 1803, wo von einem Sterbefall in der Familie die Rede ist, sagt aber ausdrücklich: „Es gibt hier ein gutes altes Sprüchlein.“ Der Brief steht bei H. von Bissing, Das Leben der Dichterin Amalie von Helvig, geb. Freiin von Imhoff. Berlin 1889, S. 181.

I. Abhandlungen.

Nochmals: die Reformvorschläge der Unterrichtskommission der Deutschen Naturforscher und Ärzte.

Es sei mir gestattet, auf die kritischen Bemerkungen, welche Prof. F. Poske in der Juninummer dieser Monatschrift an meine Betrachtung über denselben Gegenstand in dem Januarheft dieses Jahrgangs angeknüpft hat, mit ein paar Worten zu erwidern.

Zuvor aber darf ich aussprechen: nicht als Gegner der Bestrebungen, dem naturwissenschaftlichen Unterricht einen breiteren Raum in unserem höheren Schulwesen zu verschaffen, habe ich das Wort zu jenen Vorschlägen ergriffen, sondern vielmehr als ihr Freund, freilich diesmal als ein warnender Freund, der einen falschen Weg einzuschlagen abraten wollte. Um es mit einem Wort zu wiederholen: ich wollte abraten, auf eine wesentliche Umgestaltung des Lehrplans des klassischen Gymnasiums auszugehen, statt dessen vielmehr eine Vermehrung der Realanstalten und Realkurse zu erstreben, durch Neugründung, Parallelkurse, und Umgestaltung der allzu zahlreichen klassischen Anstalten.

Daß die „Reformvorschläge" wirklich in Gefahr sind, jenen falschen Weg, der in den Schulkrieg uns zurückwirft, einzuschlagen, hat Professor Poske durch den Hinweis auf mir widerfahrene „Mißverständnisse" jener Vorschläge nicht widerlegt. Ich habe die Berichte und Vorschläge infolge dieser Anregung nochmals durchgelesen und ich habe keinen andern Eindruck als das erstemal. Es fehlt nicht an einigen Reservationen hinsichtlich des klassischen Gymnasiums, aber, wie man zu sagen pflegt: der Ton macht die Musik. Und der Ton ist darauf gestimmt: das klassische Gymnasium kann und darf nicht so bleiben, wie es ist.

Drei Punkte treten in den Erklärungen hervor: 1. die starke Betonung der Unzulänglichkeit des Gymnasiums in Absicht auf den naturwissenschaftlichen Unterricht: sein Lehrplan zeige hier eine „klaffende Lücke", und wenn nicht direkt beantragt wird, auf Kosten des altsprachlichen Unterrichts diese Lücke zu schließen, so wird sie doch als ein „arger Mißstand" gekennzeichnet und den maßgebenden Instanzen vorgestellt. 2. Die dringende Forderung, ein richtiges Gleichgewicht zwischen den realistischen und den sprachlich-literarischen Fächern herzustellen an Stelle des Übergewichts der letzteren, besonders an den Gymnasien. 3. Die Perspektive auf eine „Zukunftsreformschule" mit Verschiebung des klassischen Unterrichts auf die dreiklassige Oberstufe.

Hier bei Punkt 3 soll nun, nach Professor Poske, mein erstes Mißverständnis vorliegen. Die Kommission habe diese Zukunftsreformschule nur „hypothetisch" behandelt und sich ausdrücklich dagegen verwahrt, daß sie diesen Plan als den ihrigen annehme. — Es ist so; und vielleicht hätte ich das ausdrücklich hervorheben sollen. Indessen, ich habe doch auch nichts gesagt, als daß sie „als die eigentliche Zukunftsreformschule erscheint", nämlich als am Horizont auftauchender Ersatz für die unzulänglichen „Reformschulen" des Frankfurter und Altonaer Systems. Und so ist es doch: nicht nur wird von dem Berichterstatter, wie auch Poske zugibt, diese Zukunftsreformschule mit einer „gewissen Sympathie" behandelt, ich füge hinzu, so sehr, daß er die bestehenden „Reformschulen" nur als ihre freilich noch unvollkommene Verwirklichung hinstellt, sondern auch die Kommission „begrüßt die fortwährende Zunahme der Reformschulen als eine erfreuliche Erscheinung, doch bedauert sie, daß die praktische Durchführung der Schulreform in eine zu einseitig den sprachlichen Unterricht begünstigende Bahn geführt worden ist", das heißt ja doch wohl ungefähr: sie akzeptiert die bisherigen „Reformschulen", sofern sie Abschlagszahlungen auf die „Zukunftsreformschule" darstellen. Und wenn diese eingerichtet würde, so fährt die Erklärung fort, dann würde sie sogar nichts dagegen einwenden, wenn in dem dreiklassigen gymnasialen Oberbau dem mathemathisch-naturwissenschaftlichen Unterricht nicht mehr Stunden als gegenwärtig zugewiesen würden.

Mir scheint hiernach das erste „Mißverständnis" von einem Verständnis des wirklichen, wenn auch unter der Oberfläche bleibenden Verlangens der Kommission, wenigstens ihrer Mehrheit an dieser Stelle, nicht weit entfernt zu sein. Hätte man dies „Mißverständnis" wirklich verhüten wollen, so wäre es zweckmäßig gewesen, mit einem Wort anzudeuten: die Kommission hält einen bloß dreijährigen Kursus in den alten Sprachen für unzulänglich und ihre Mehrheit kann sich daher nicht entschließen, die einstweilen nur in der Phantasie einiger Mitglieder existierende „Zukunftsreformschule" hier ausführlich in die Erörterung hereinzuziehen.

Ein zweites Mißverständnis soll darin liegen, daß ich der Kommission nachsage: sie gehe dem „Vexierbild der Universalbildung" nach. Vielmehr habe sie das Prinzip der „spezifischen Allgemeinbildung", d. h. einer entsprechend den Schulformen differenziierten allgemeinen Bildung angenommen und von hier aus werde den Gymnasien ein „gewisses Übergewicht" des altsprachlichen Unterrichts zugestanden. — Gut, es sei so. Aber soll mit diesem Prinzip Ernst gemacht werden, so muß meines Erachtens daraus gefolgert werden, daß das Gebiet, „woran vorzugsweise die Fähigkeit selbständigen Denkens und Urteils entwickelt und geübt wird", zunächst den ihm unentbehrlichen Spielraum im Unterricht in Hinsicht auf Zeit und Kraft der Schüler durchsetzt, also im klassischen Gymnasium die alten Sprachen. Wie steht es nun hiermit in den Vorschlägen der Kommission? Ich finde immer nur unbedingte Forderungen für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, mit dem stillschweigenden Hinweis auf ihre Befriedigung durch Einengung der alten Sprachen. Die Forderung aber wird erhoben unter dem Titel des für die „höhere Bildung der Gegenwart" Wesentlichen. Die „klaffende Lücke" in der Gymnasialbildung wird immer wieder betont. „So sehr die Kommission wünscht, daß den humanistischen Anstalten ihre bewährte Eigen-

art erhalten bliebe," so kann sie es doch nicht als richtig anerkennen, daß Männer, die später in leitender Stellung auf die Gestaltung unseres öffentlichen Lebens Einfluß zu nehmen berufen sind, „ohne ausreichende, für das Verständnis des modernen Lebens und seine Bedürfnisse unerläßliche naturwissenschaftliche Bildung, die Schule verlassen dürfen", (II, 3. 4). „Wir halten daran fest", sagt Poske (S. 294), daß allen Gebildeten, soweit als irgend möglich, beide Seiten der Bildung übermittelt werden sollten." Und er weist auf Österreich hin, „wo sich eine solche utraquistische Verfassung allerdings unter angemessener Einengung des altsprachlichen Unterrichts seit mehr als einem halben Jahrhundert bewährt habe." Nur die „unverhältnismäßig hohen Anforderungen des altsprachlichen Unterrichts" hätten bei uns diese allseitige Bildung unmöglich gemacht.

Nun, das ist genau dasselbe, was die Frick-Schiller-Hornemannsche „Einheitsschule" wollte und was die Lehrpläne von 1892 zu verwirklichen versuchten: durch Beschneidung des Unterrichts in den alten Sprachen die „allgemeine Bildung" retten. Nur daß Poske und die Kommission gleichzeitig das Gymnasialmonopol preisgeben, dessen Rettung die letzte Absicht jener Einheitsschule war, also: „Universalbildung", zu deren Inhalt aber die „klassische" Bildung nicht mehr gerechnet wird. Die mag selbst auf dem klassischen Gymnasium sehen, wo sie bleibt; die „naturwissenschaftliche" Bildung in dem von der Kommission für notwendig erachteten Umfang gehört dagegen zu dem unbedingt Notwendigen: sieben Stunden wöchentlich auf der Oberstufe sind bei dem umfangreichen Stoff das Mindestmaß, dazu sind Übungen im Grunde unentbehrlich; Erdkunde ist auch in allen höheren Schulen bis in die oberen Klassen durchzuführen; mit der Mathematik werden also etwa 12 Stunden auf die exakten Wissenschaften fallen. In den Rest mag sich dann der altsprachliche Unterricht mit den übrigen Fächern, Deutsch, Geschichte, Religion, Französisch und was noch notwendig sein mag, teilen. Geben wir diesen, wie bisher, 11 Stunden wöchentlich, so bleiben von den 30 Stunden, wie man sieht, sieben für den Unterricht in den beiden alten Sprachen: genug, wird Poske sagen, ihnen ein „gewisses Übergewicht" auch dann noch zu sichern. Ob genug zum Leben? ob genug, um den „vollen Bildungswert" des klassischen Unterrichts zur Geltung zu bringen? Darnach wird nicht gefragt: die Kommission hat nur getan, was ihr Auftrag war: das Minimum des für alle Gebildeten unbedingt Notwendigen an mathematisch-naturwissenschaftlicher Bildung zu fordern.

Das dritte, mir vorgerückte Mißverständnis, daß die Mathematiker und Naturforscher jetzt in Gefahr seien, ihre Bildungsforderungen, wie vor 100 Jahren die Philologen, „allen Gebildeten als Gesetz aufzuerlegen, und damit die Empörung zuerst gegen den Zwang und zuletzt gegen diese Wissenschaften selbst und ihre Vertreter hervorzurufen", darf ich nach dem obigen auf sich beruhen lassen. Ich meine, es ist ganz derselbe harte Begriff, der jetzt von ihnen geltend gemacht wird: zur „allgemeinen Bildung der Gegenwart" gehört unbedingt, daß jedermann diese und diese Stoffe aus dem Gebiet der Naturwissenschaften und Mathematik bewältigt habe und sich darüber ausweisen könne, widrigenfalls er aus der Liste aller Gebildeten zu streichen ist.

Nachdem so viel von meinen Mißverständnissen die Rede war, darf ich vielleicht auch auf ein Mißverständnis hinweisen. Ich meine nicht das, daß ich der

Kommission Mangel an Ehrlichkeit schuld gegeben haben soll: wenn ich an der von Poske angezogenen Stelle „ehrliches Spiel“ fordere, so war die Bedeutung ja durchsichtig genug, es ist das englische „fair play“, Spiel unter gleichen Bedingungen. Nur Empfindlichkeit konnte hier einen moralischen Vorwurf finden. Sondern ein Anderes: daß ich die Entscheidung in höchsten Bildungsangelegenheiten dem Publikum oder gar den Schülern in die Hand geben wolle. Ob es denn wirklich so verwerflich sei, fragt Professor Poske, in „solchen Dingen an erster Stelle an die Weisheit der Regierung zu appellieren?“ Und ob es jemals in Preußen eine Regierung geben werde, „die sich das schönste Recht der Regierung, das Recht der Organisation, wird aus der Hand nehmen lassen wollen.“

Das glaube auch ich natürlich nicht; Lehrordnungen und Schulverfassungen zu entwerfen wird selbstverständlich immer Sache der öffentlichen Schulverwaltung sein, nicht des Publikums und noch weniger der Schüler, so lange wir nicht russische Revolution machen. Was ich meinte, habe ich doch wohl auch deutlich gesagt, nämlich dies: daß das Publikum, oder, wie ich sage, die Nächstbeteiligten, nämlich die Eltern und die Schüler der Oberstufe, sich selbst für die eine oder andere Form der Schule, entsprechend der Begabung und Neigung der Einzelnen und der gesamten Verhältnisse der Familie, entscheiden sollen und daß man hierfür durch eine gewisse Wahlfreiheit, durch Schaffung von Selekten und Parallelkursen, soweit als möglich, die Gelegenheit schaffen möge. Daß auf diese Weise der Bevölkerung selbst die Entscheidung darüber in die Hand gegeben wird, welche Schulformen an diesem Orte dem Bedürfnis am meisten entsprechen, zuletzt auch darüber, in welchem Umfang die verschiedenen Schulformen im Lande bestehen, wäre die weitere Folge. Daß diese Dinge unabhängig von dem Willen der Bevölkerung durch die Weisheit der Regierung entschieden werden müßten, war die Ansicht des alten Philologenregiments, das das „Gymnasialmonopol“, allem Widerspruch zum Trotz, aufrecht erhielt. Ich möchte nicht gern, daß die „Naturforscher und Ärzte“ in diesem Stück als die Erben der Philologen sich etablierten. Wer nicht griechisch versteht, ist kein Gebildeter und kann und darf nicht studieren, sagten jene; diese sollten sich hüten, zu sagen: wer nicht unsern Kanon mathematisch-naturwissenschaftlichen Stoffes bewältigt hat, ist nicht gebildet und darf nicht in die leitenden Stände aufsteigen.

Und damit kämen wir wieder auf den Kern unseres Dissensus: ich bin durchaus überzeugt, daß eine starke Nachfrage nach mehr mathematisch-naturwissenschaftlicher Bildung, als sie das klassische Gymnasium zu geben imstande ist, vorhanden ist. In der raschen Zunahme realistischer Anstalten und ihrer Besucher kommt die Sache zum Ausdruck. Lassen wir dieser spontanen Bewegung Raum und Zeit, sich durchzusetzen. Lassen wir von innen heraus die Dinge sich entwickeln. Wollet nicht durch neue Lehrpläne, die auch das klassische Gymnasium so ziemlich in ein Realgymnasium umwandeln, den Prozeß beschleunigen. Lernt warten und traut nicht der Politik der „Handstreiche“, indem ihr durch Druck auf das Ministerium, mit dem Schreckmittel des Begriffs der „wahrhaft modernen Bildung“, den Augenblickserfolg einer neuen, eurer Vorstellung entsprechenden Schulreform durchsetzt. Wirklich, es geht nicht durch Zwang von oben, wir haben es lange genug versucht, es geht nur auf dem Wege, den die Schulreform von 1901 be-

schritten hat: Freiheit der Wege! Ihr erkennt diese Reform an; aber in demselben Atem fordert ihr: aber sieben Stunden naturwissenschaftlichen Unterrichts wöchentlich sind auf jeder höheren Schule „grundsätzlich" unerläßlich.

Hätte die Kommission die innere Reformation des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen gestellt, wie es denn, soviel ich weiß, der Ausgangspunkt war, hätte sie den inneren Zusammenhang beider Fächer herzustellen Anleitung gegeben und den formalistischen Betrieb der Mathematik gebrochen, der unter dem Philologenregiment eingezogen war, das die Naturwissenschaften mit ihrem „Realismus" und „Utilitarismus" haßte, hätte sie die Ausschaltung entbehrlicher und die Einfügung fruchtbarer Lehrstücke durchgesetzt, wozu vor allem auch der biologische Unterricht auf der Oberstufe zu rechnen ist, so wäre ich der erste gewesen, der diesen Bestrebungen Dank gewußt und gedeihlichen Fortgang gewünscht hätte. Und ich bin völlig überzeugt, daß sie nicht allein den Realanstalten, sondern auch den klassischen Gymnasien zugute gekommen wären, daß sie in dem Sinne gewirkt hätten, dem realistischen Unterricht auch hier mehr Erfolg und mehr Freude zu schaffen und dadurch naturwissenschaftliche Bildung in alle Kreise auszubreiten.

Auch darüber hätte ich mit Professor Poske mich ohne alle Schwierigkeit verständigt, daß auf dem Gymnasium das lateinische Skriptum in der Reifeprüfung fallen und damit der alte Extemporalebetrieb auf der Oberstufe beseitigt werden möge: die Dinge sind ja in Wirklichkeit, nachdem das Ziel, das Lateinschreiben, aufgegeben ist, rudimentär gewordene Organe. Und mit ihm hätte ich die so gewonnene Zeit dem biologischen Unterricht gewidmet, in dem von ihm bezeichneten Zusammenhang mit anthropologischer und psychologischer, mit hygienischer und ethischer Belehrung. — Ich bin überzeugt, selbst in den Kreisen der „Freunde des humanistischen Gymnasiums" wäre es leicht gewesen, hierfür Stimmen zu gewinnen, noch leichter bei den Männern der Schulverwaltung.

Also, Freiheit für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht; aber Freiheit und Spielraum ebenso für den klassischen Unterricht. Solange wir ihn haben, und daß wir ihn nicht überhaupt schon fallen lassen können — vielleicht kommt auch einmal dieser Zeitpunkt — ist auch die Anschauung der Kommission, dürfen wir ihn nicht im Namen der Forderung „moderner Bildung" nach Belieben „einengen", sondern müssen ihm die zur Entfaltung seiner besonderen Kraft nötige Zeit lassen.

So verlangen es auch die formalen Prinzipien, zu denen sich die Kommission bekennt: nicht der Stoff entscheide über die Bildung, sondern die Form, das heißt, die in der intellektuellen Betätigung an dem Gegenstand gewonnene Kraft und Schulung des Denkens und Urteils; weshalb die Bedeutung der selbständigen Übungen in den Naturwissenschaften wiederholt betont wird. Eben dasselbe sollte man sich nicht weigern, für den altsprachlichen Unterricht anzuerkennen: es handelt sich hier doch nicht um Auswendiglernen von Formen und Wörtern, sondern um das sich Einleben in eine große, zunächst fremdartige und schließlich uns doch nicht fremde Kulturwelt, in das Geistesleben der Völker, von denen unsere ganze geistige Kultur ursprünglich herkommt. Das läßt sich nicht so im Handumdrehen erreichen, wie einige zu denken scheinen, „klassische Bildung" ist eine

langsam reifende Frucht, sie braucht viel Zeit und Kraft und Vertiefung, wenn sie für den ganzen Menschen etwas bedeuten soll. Ja, man könnte sagen: sie verlangt den ganzen Menschen, verlangt wenigstens seine Kraft und sein Interesse in erster Linie. Sollte nun eine so gewonnene „einseitige" Bildung nicht mehr bedeuten, als eine in der Anhäufung von Kenntnissen aus allen Gebieten bestehende ‚allseitige" Bildung? Natürlich, eine „allseitige" Bildung mit wirklicher gleichmäßiger Durchdringung des Stoffs auf allen Gebieten, das wäre das Vollkommene. Aber wie oft sind solche ingenia anzutreffen?

Auch das brauche ich der Kommission nicht zu sagen. Sie sagt es, in den „Vorschlägen zur Lösung einiger allgemeiner Fragen der Schulhygiene", sich selber. Bei vielen Schülern mache sich früher oder später, meist aber bereits ausgesprochen im Verlauf der Entwicklungsjahre, „eine deutliche Differenzierung in der Anlage geltend": „auf der einen Seite finden wir eine mehr sprachlich-historische, auf der andern eine mehr naturwissenschaftlich-mathematische Veranlagung". „Nun gibt es für die Gesundheit des Nervensystems kaum etwas Schädlicheres, als wenn das Gehirn zu etwas gezwungen wird, wozu es nicht veranlagt ist." Den mathematisch-naturwissenschaftlich Begabten zu historisch-sprachlichen Studien zwingen, sei ebenso verkehrt, als einen geborenen Maler zum Musiker, und umgekehrt, ausbilden zu wollen.

Vortrefflich; denn man wird sich nun doch nicht weigern die Folgen zu ziehen, daß es nicht minder verkehrt sei, einen für Sprachen, Literatur und Geschichte begabten und interessierten Schüler, dem aber das Organ für Mathematik und Physik versagt ist, zu zwingen, hier das von der „wahrhaft modernen Bildung" geforderte Pensum mit Angst und Widerwillen zu lernen. Oder kommen solche Schüler in der realistischen „Jetztzeit" nicht mehr vor? Ich glaube, es kann dem, der die Schule und die Schüler kennt, nicht schwer werden, sie zu entdecken; vielleicht haben gerade die Lehrer der Mathematik und Physik die bequemste Gelegenheit dazu. Also, lassen wir schiedlich-friedlich die beiden Richtungen, den Wert jeder anerkennend, ruhig jede in ihrer Art sich entwickeln, so werden wir Friede und Freude in der Schule haben.

Aber dann wollen wir auch nicht mehr von der „klaffenden Lücke" in der Gymnasialbildung, von dem „argen Mißstand" reden, noch von den „grundsätzlich" notwendigen sieben Stunden naturwissenschaftlichen Unterrichts. Solange diese Rede gehört wird, muß das Vorgehen der Kommission als ein Angriff auf den Lehrplan des klassischen Gymnasiums, als ein Angriff zugleich auf den Schulfrieden empfunden werden, ebenso wie es von ihr als ein Angriff auf die Realanstalten empfunden wird, wenn die alte Rede von der „klaffenden Lücke" in einer Bildung, die kein Griechisch aufweist, gelegentlich wieder laut wird.

Steglitz. Friedrich Paulsen.

Themata erdkundlicher Staatsprüfungsarbeiten.

Während meiner langjährigen Tätigkeit in der wissenschaftlichen Prüfungskommission zu Münster i. W. habe ich es oft als einen Mangel empfunden, daß man als Fachexaminator bei der Wahl der Aufgaben für die großen schriftlichen Prüfungsarbeiten fast gar nicht Gelegenheit hat, auch einmal etwas von den Thematen zu erfahren, die die Fachgenossen in den anderen wissenschaftlichen Prüfungskommissionen stellen. Der Fall, daß ein Kandidat mehrere Prüfungen bei verschiedenen Kommissionen ablegt und demnach bei der neuen Meldung der Inhalt des vorher erworbenen Zeugnisses auch zur Kenntnis einer anderen Kommission gelangt, ist wohl überall selten, und da die verschiedenen Kommissionen sonst in ihrer Tätigkeit miteinander in keinerlei Fühlung stehen, bleiben auch die in jeder von ihnen gegebenen Themata in der Regel allen übrigen Kommissionen völlig unbekannt.

Und doch liegt auf der Hand, daß mindestens einige Kenntnis von der Art der Themastellung der Fachkollegen in anderen Prüfungskommissionen nicht nur für jeden Examinator eines wissenschaftlichen Faches — vollends wenn es sich um neu eintretende jüngere Mitglieder handelt — ein erhebliches persönliches Interesse haben muß, sondern solche gegenseitige Kenntnis auch durchaus im Interesse der Sache gelegen sein würde. Die beiden großen schriftlichen Hausarbeiten, für deren Anfertigung dem Kandidaten in Preußen zunächst 16 Wochen und bei Fristverlängerung im ganzen 32 Wochen zur Verfügung stehen, sind ja doch naturgemäß ein sehr wesentlicher Teil der Gesamtprüfung. Die Wahl der bezüglichen Aufgaben ist also dementsprechend eine Angelegenheit von beträchtlicher Wichtigkeit; sie wird daher, ganz besonders für die Arbeit aus der Fachprüfung, stets in sorgfältiger Erwägung aller zu berücksichtigenden Umstände erfolgen müssen. Irgend welche Schematisierung ist selbstverständlich in solchen Dingen nicht möglich, auch muß dabei für besondere fachliche und Studienrichtungen stets gehöriger Spielraum bleiben. Aber eine gegenseitige Kenntnis der Art der gestellten Themata würde dabei doch nicht nur allerlei Einseitigkeiten besser vorbeugen und einer größeren Einheitlichkeit der Handhabung und der Anforderungen zugute kommen, sondern auch mannigfach fruchtbringende gegenseitige Anregungen vermitteln. Die Wahl eines Themas für solche Zwecke hat nicht selten eine Art programmatischer Bedeutung. Ein einzelnes Thema kann einen ganzen weiten Gedankenkreis bezeichnen, einen Ausblick in eine ganze fachliche Richtung gewähren, neue Wege zeigen. Oft regt dann ein Gedanke andere an. Auf alle Fälle würde bei solcher gegenseitigen Mitteilung mannigfach auch eine gegenseitige Bereicherung der bezüglichen Gedankenkreise stattfinden, die zugleich durchaus der Sache zustatten kommen würde.

Es könnte daher nur in jeder Hinsicht von Nutzen sein, wenn zunächst zwischen den verschiedenen wissenschaftlichen Prüfungskommissionen Preußens, später aber womöglich auch mit den gesamten übrigen zur Prüfung für das Lehramt an den höheren Schulen bestimmten Kommissionen des Deutschen Reiches eine regelmäßige, etwa alljährliche Mitteilung der im verflossenen Jahre für die großen schriftlichen Prüfungsarbeiten gestellten Aufgaben eingerichtet würde.

Jedenfalls würde dergleichen nicht am wenigsten förderlich sein in einem Fache, das infolge der außerordentlichen Vielseitigkeit seines Gegenstandes und der meist erst einige Jahrzehnte oder noch weniger umfassenden Dauer seiner akademischen Vertretung — wie es ja unter solchen Umständen kaum anders sein kann — hinsichtlich seiner wissenschaftlichen Gestaltung noch so lebhaft in Entwicklung steht und nach Auffassung und Behandlungsweise noch so erhebliche Verschiedenheiten aufweist wie die Erdkunde.

Außerordentlich leicht könnte ein solcher Austauschverkehr zweckmäßig ins Werk gesetzt werden. Entweder könnte 1. jede der betreffenden Prüfungskommissionen alljährlich die von ihr im Laufe des verflossenen Jahres gegebenen Themata, nach Prüfungsfächern übersichtlich geordnet, zusammenstellen, dieses Verzeichnis autographisch vervielfältigen lassen und es so durch Vermittlung einer Zentralstelle — in Preußen natürlich durch Vermittlung des Unterrichtsministeriums — den sämtlichen zu solchem Austausch vereinigten Kommissionen zugehen lassen. Oder, was noch besser sein dürfte, es könnten 2. die von jeder Kommission alljährlich der Zentralstelle einzureichenden bezüglichen Verzeichnisse an letzterer zu einer gemeinsamen nach den Prüfungsfächern (und eventuell nach Unterabteilungen derselben) geordneten Übersicht verarbeitet und so in Vervielfältigung den einzelnen Prüfungskommissionen für den amtlichen Gebrauch ihrer Mitglieder zugestellt werden. Sollte aber ein allgemeines, die sämtlichen Prüfungsfächer umfassendes Vorgehen in dieser Richtung nicht erfolgen, so könnten auch 3. die Vertreter einzelner Fächer, wie eben der Erdkunde, oder selbst ein Teil dieser Vertreter leicht durch Vereinbarung unter sich eine solche alljährliche Mitteilung der Themata einrichten.

Um nun aber dieser ganzen Anregung noch eine bestimmtere Unterlage zu geben, sei es gestattet, nachstehend die im Laufe der Jahre von mir gestellten Themata zu veröffentlichen. So schien am ehesten Aussicht, die Sache zunächst für das erdkundliche Fach in Fluß zu bringen. Vielleicht daß hierdurch der eine oder der andere der Herren Fachgenossen sich zu ähnlichem veranlaßt findet, daß dann gerade auf Grund solcher Vorlegung verschiedener Proben der Nutzen gegenseitiger Mitteilung der Themata allgemeiner ins Licht tritt und damit auch einem bezüglichen weiteren Vorgehen der Weg geebnet wird.

Zu möglichst bequemer Übersicht sind in dem folgenden Verzeichnis die verschiedenen Themata ohne Rücksicht auf die Jahre, in denen sie gestellt sind, einfach nach sachlichen Rubriken geordnet. Doch ist es reiner Zufall, in welchem Masse dabei jede derselben in der Gesamtzahl vertreten ist, da die Bestimmung der Aufgaben stets durchaus individuell unter Berücksichtigung der Gesamtlage der erdkundlichen und teilweise auch der sonstigen Studien der betreffenden Kandidaten erfolgte, ohne daß dabei ein fester allgemeiner Plan maßgebend gewesen wäre. Nur sind mit Absicht weitaus die meisten Themata der Länderkunde entnommen. Denn da auf letzterer für den erdkundlichen Schulunterricht naturgemäß stets das Hauptgewicht liegen muß, erschien es als eine selbstverständliche Folgerung, daß dementsprechend wie in den erdkundlichen Vorlesungen und Übungen so auch in der Staatsprüfung ihr ganz besonders Rechnung getragen werden müsse.

Auf ausgesprochene Wünsche über das Gebiet, aus dem die Aufgabe ge-

wählt werden möchte, wurde stets tunlichst Rücksicht genommen, wie das in der preußischen Prüfungsordnung vom 12. September 1898 (§ 28, 1) ja auch ausdrücklich vorgeschrieben ist. Im übrigen war stets ein wesentlicher Gesichtspunkt, daß das Thema nicht zu eng auf Spezialfragen beschränkt, sondern gehörig ausgiebig sein und Spielraum lassen sowie tunlichst geeignet sein sollte, auch die erlangte Gesamtauffassung und wissenschaftliche Allgemeinbildung auf erdkundlichem Gebiete darzutun. Gerade im Interesse des künftigen erdkundlichen Schulunterrichts der Betreffenden schien es wichtig, stets diesen Gesichtspunkt der erdkundlich-wissenschaftlichen Gesamtbildung nach Möglichkeit hochzuhalten. Eine erhebliche Beschränkung in der freien Wahl bildete natürlich stets die notwendige Rücksicht, daß die zur Bearbeitung des Themas erforderliche Literatur für den Kandidaten nicht allzu schwierig erlangbar sein sollte. Auch konnten Themata, für die eine ausgedehnte Benutzung fremdsprachlicher, besonders französischer und englischer Literatur unerläßlich war, billigerweise nur solchen Kandidaten gegeben werden, bei denen die nötige Fertigkeit in den betreffenden Sprachen angenommen werden durfte oder bekannt war, also vor allem denjenigen, die das erdkundliche Studium mit dem neuphilologischen vereinigten. Die Beifügung selbstgezeichneter Kartenskizzen war bei allen dazu geeigneten Thematen eine selbstverständliche Forderung.

Die Jahre mit anzugeben, in denen die einzelnen Themata gestellt sind, schien für den hier vorliegenden Zweck überflüssig. Manches von diesen Thematen, das bereits vor vielen Jahren gegeben wurde, würde nach der heutigen Lage des betreffenden Gegenstandes und seiner Literatur mehr oder weniger anders gefaßt werden. Es sind aber alle genau so aufgeführt, wie sie zu ihrer Zeit gegeben sind. Einzelne Themata erscheinen auf den ersten Blick als erheblich leichter wie andere. Eine völlige Gleichmäßigkeit in solcher Hinsicht ist ja unmöglich, und selbst wenn darin eine Art genauen sachlichen Abwägens überhaupt durchführbar wäre, würde je nach der verschiedenen Vorbildung der Kandidaten, die man, zumal in einem so vielseitigen Fache wie die Erdkunde und bei der akademischen Freizügigkeit, nicht so genau gleichmäßig durch Vorschriften regeln kann, das Maß der Schwierigkeit für die einzelnen doch wieder ein verschiedenes sein. Es kam aber eben in jedem einzelnen Falle darauf an, mit welchem Maße nicht nur von äußerem Fleiß und von Sachverständnis, sondern auch von selbständiger Auffassung und Eindringen in die tieferen Zusammenhänge der Gegenstand behandelt wurde. Auch die scheinbar recht einfachen Themata sind nur dann so einfach, wenn man an der Oberfläche haften bleibt; das Maß der wissenschaftlichen Ausbildung ist eben daran erkennbar, wie solches Thema angefaßt wird und was man sozusagen aus ihm herauszuholen vermag. Nicht auf dem, was mehr oder minder äußerlich zusammengetragen werden konnte, sondern auf dem Maße solcher eigenen Durchgeistigung und Vertiefung der Betrachtung sowie des Eingehens auf die ursächlichen Verknüpfungen der Dinge lag für die Beurteilung stets das Schwergewicht. Wurde übrigens über den Inhalt des Themas, dabei zu verfolgende Fragen, Literatur und dergleichen Rat erbeten, so wurde derselbe stets, soweit es zur allgemeinen Orientierung nötig und angängig war, erteilt.

Nicht mit aufgenommen sind nur die Themata derjenigen Arbeiten, die zunächst als erdkundliche Doktordissertationen angefertigt waren und dann nach erfolgter Promotion (im Sinne des § 28, 6, Abs. 2 der preußischen Prüfungsordnung vom 12. September 1898) mit der Bitte um Anrechnung als Ersatz einer Staatsprüfungsarbeit eingereicht wurden. Denn für die Wahl des Gegenstandes einer Doktordissertation kommen wesentlich andere Gesichtspunkte in Betracht als für diejenige einer Staatsprüfungsaufgabe*). Hier aber handelt es sich lediglich um Themata, die nur für den letzteren Zweck gestellt sind. **)

Allgemeines.

1. Die Beziehungen der Erdkunde zur Geschichte.

Allgemeine physische Erdkunde.

2. Die Verwitterungs-, Erosions-, Abtragungs- und Wiederablagerungsvorgänge an der Erdoberfläche im trockenen und im feuchten Klima.
3. In welcher Weise ist das Wasser als zerstörender, transportierender und neubildender Faktor bei der Gestaltung des Reliefs der Erdoberfläche beteiligt?
4. Die Binnenseen, ihre Arten, ihr Entstehen und ihr Vergehen.
5. Die Entstehung der Koralleninseln und die daran sich anschließenden Streitfragen.

---

6. Die geographische Bedeutung der neueren Tiefseeforschungen.
7. Die Entwicklung der Methoden der neueren Tiefseeforschung und ihre geographisch wie geologisch wichtigsten Ergebnisse.
8. Die kalten Meeresströmungen der nördlichen Halbkugel und ihr Einfluß auf die ihnen benachbarten Landgebiete.
9. Die kalten Meeresströmungen der südlichen Halbkugel, ihre Ursachen und ihr Einfluß auf die ihnen benachbarten Landgebiete.
10. Die kalten Meeresströmungen auf der Westseite Südafrikas und Südamerikas, ihre Ursachen und ihr Einfluß auf die ihnen benachbarten Landgebiete.
11. Die warmen Meeresströmungen der südlichen Halbkugel, ihre Ursachen und ihr Einfluß auf die ihnen benachbarten Landgebiete.

---

12. Die geographische Verteilung der Wüsten und deren Ursachen.
13. Der Einfluß der Wüstennatur auf die Gestaltung des Lebens ihrer Bewohner.

---

14. Welche allgemein erdkundlichen Probleme sind in den Polarregionen ihrer Lösung näher zu führen und was haben die antarktischen Forschungen der letzten Jahre zur Förderung in dieser Richtung beigetragen?

---

*) Eine Doktordissertation soll eine selbständige wissenschaftliche Leistung sein, die auf ihrem Gebiete die Wissenschaft in beträchtlicher eigener Forschungsarbeit wirklich fördert. Von einer Staatsprüfungsarbeit, für die nur eine beschränkte Zeit zur Verfügung steht, kann dergleichen nicht beansprucht werden. Sie soll nur dazu dienen, die in dem betreffenden Fache erlangte allgemeine wissenschaftliche Ausbildung zu zeigen. Es wird daher auch die Themawahl bei beiden in der Regel eine wesentlich verschiedene sein.

**) Dagegen ist ein Thema (No. 19, die schlesischen Gebirge betreffend) aus einer Oberlehrerinnenprüfung mit aufgenommen, da bei der betreffenden Dame infolge eines regelrechten erdkundlich-naturwissenschaftlichen Universitätsstudiums die Vorbedingungen denjenigen der gewöhnlichen Staatsprüfungen durchaus analog waren, auch das betreffende Thema (das aus fünf zur Auswahl vorgeschlagenen im Ministerium gewählt war) ebenso hätte einem Staatsprüfungskandidaten gestellt werden können.

Länderkunde

(einschließlich der Randmeergebiete).

Europa im ganzen.

15. Der Verlauf der Januar- und Juli-Isothermen Europas mit Ausschluß der Mittelmeerländer, die Ursachen dieses Verlaufes und seine geographisch wichtigsten Folgen.
16. Die Grundzüge der Niederschlagsverteilung Europas und ihre Hauptursachen.

Mitteleuropa.

17. Die Seenverteilung Mitteleuropas im Lichte der neueren Glazialforschung.
18. Die Bedeutung der großen deutschen Seestädte im Zusammenhang der natürlichen Bedingungen ihrer Hinterlande.
19. Wie haben die Naturbedingungen der schlesischen Gebirge auf die Siedelungen und die wirtschaftlichen Verhältnisse ihrer Bewohner eingewirkt?
20. Die Oberflächengestaltung Thüringens und der Halle-Leipziger Tieflandsbucht sowie ihre Einwirkung auf den Verlauf der geschichtlichen Ereignisse in alter und neuerer Zeit.
21. Die Siedlungsverhältnisse des Landes an der untern Elbe und ihr Zusammenhang mit den geographischen Bedingungen desselben.
22. Die physisch-geographischen Grundzüge des Münsterlandes und die Einwirkung natürlicher Bedingungen auf die Verteilung und Entwicklung seiner städtischen Siedelungen.
23. Die Grundzüge der physischen Verhältnisse des Rheinischen Schiefergebirges.
24. Wie ist die Entwicklung der Rheinstädte von Mainz bis Köln durch geographische Bedingungen beeinflußt worden?
25. Das niederländische Marschengebiet in physischer und wirtschaftsgeographischer Hinsicht.
26. Die wirtschaftsgeographische Bedeutung der wichtigeren Täler der Ostalpen (vom Brennerpaß ab).

Länder Europas außer Mitteleuropa und europäische Randmeergebiete.

27. Das Klima der Skandinavischen Halbinsel, seine Ursachen und seine geographisch wichtigsten Folgen.
28. Wie ist die Kulturentwicklung der Britischen Inseln in älterer und neuerer Zeit durch geographische Bedingungen beeinflußt worden?
29. Das Klima Frankreichs, seine Ursachen und seine geographisch wichtigsten Folgen.
30. Die Grundzüge der Niederschlagsverteilung Frankreichs und der Pyrenäischen Halbinsel, ihre Ursachen und ihre wirtschaftlich wichtigsten Folgen.
31. Das Klima der Pyrenäischen Halbinsel, seine Ursachen und seine geographisch wichtigsten Folgen.
32. Die wirtschaftsgeographische Bedeutung des Adriatischen Meeres.
33. Die Naturverhältnisse Macedoniens und ihr Einfluß auf den Gang der Geschichtsereignisse wie auf Verkehr und Siedelungen in älterer und neuerer Zeit.
34. Konstantinopel, Saloniki und Smyrna, die physischen Bedingungen ihrer Lage im Verhältnis zu den betreffenden Landschaften und ihre wirtschaftsgeographische Bedeutung in alter und neuer Zeit.
35. Die Grundzüge des Klimas des osteuropäischen Flachlandes, seine Ursachen und seine geographisch wichtigsten Folgen.
36. Die wirtschaftliche Bedeutung des Schwarzen Meeres, beleuchtet auf der Grundlage seiner natürlichen Bedingungen.

Asien.

Allgemeines.

37. Geographische Beleuchtung des russisch-englischen Gegensatzes in Asien.

Vorderasien.

38. Der Einfluß der klimatischen Verhältnisse Kleinasiens auf die Bedingungen seiner wirtschaftlichen Kultur.
39. Wie ist die Entstehung und Entwicklung der wichtigsten phönizischen Städte von der Landesnatur beeinflußt worden?
40. Geographische Beleuchtung des Bagdadbahn-Projekts und seiner wirtschaftlichen Bedeutung.
41. Die Naturbedingungen Persiens und ihr Einfluß auf die Lebensverhältnisse und die Kulturentwicklung seiner Bewohner in alter und neuer Zeit.
42. Die Naturverhältnisse Turans und die Bedeutung der Transkaspischen Eisenbahn.

Sibirien und Amurgebiet.

43. Die natürlichen Bedingungen des westlichen Sibiriens in ihrer Bedeutung für die kulturelle Entwicklung des Landes.
44. Beleuchtung des Unternehmens der Sibirischen Eisenbahn im Zusammenhang der natürlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse der betreffenden Landgebiete.
45. Die Frage eines ständigen Seeverkehrs zwischen Europa und Westsibirien in physisch- und wirtschaftsgeographischer Beleuchtung.*)
46. Die natürlichen Bedingungen des östlichen Sibiriens in ihrer Bedeutung für die kulturelle Entwicklung des Landes.
47. Die Naturverhältnisse des Amurgebietes und ihr Einfluß auf die wirtschaftliche Kultur der eingeborenen Bevölkerung wie auf die russische und chinesische Einwanderung.
48. Die Bedeutung des russischen Besitzes zwischen dem Baikal-See und dem Japanischen Meere nach den natürlichen und wirtschaftsgeographischen Bedingungen der betreffenden Landgebiete.

China und Umgebung.

49. Wie ist die materielle Kultur der Chinesen durch die Naturbedingungen ihres Landes beeinflußt worden?
50. Worin liegt die große Zukunftsbedeutung Chinas und der Chinesen?
51. Das Gelbe Meer und seine Umgebung in physischer und wirtschaftsgeographischer Hinsicht.
52. Die wirtschaftliche Bedeutung der Halbinsel Schantung unter besonderer Berücksichtigung des Kiautschougebietes.**)
53. Die wirtschaftsgeographische Bedeutung des Jangtsekiang-Systems.

Zentralasien.

54. Die Naturverhältnisse der Mongolei und deren Einfluß auf die Gestaltung des Lebens ihrer Bewohner.
55. Die Wüste Gobi, ihre Naturverhältnisse und deren Einfluß auf die Gestaltung ihres Menschenlebens.
56. Die Naturverhältnisse des Tarimgebietes (Ostturkestan) und deren Einfluß auf die Gestaltung des Lebens seiner Bewohner.

Indien.

57. Die Niederschlagsverteilung Vorderindiens, ihre Ursachen und ihre geographisch wichtigsten Wirkungen.
58. Die wirtschaftsgeographischen Grundzüge Vorderindiens im Zusammenhang der natürlichen Bedingungen des Landes und die Bedeutung dieses Besitzes für das Britische Reich.

---

*) Die eingelieferte Arbeit wurde von ihrem Verfasser später weiter ausgestaltet und veröffentlicht.

**) Die eingelieferte Arbeit wurde von ihrem Verfasser später zur Doktor-Dissertation ausgestaltet und veröffentlicht.

Afrika.

Nordafrika und Rotes Meer.

59. Die wirtschaftsgeographischen Grundzüge Algeriens im Zusammenhang mit den allgemeinen Naturbedingungen des Landes.
60. Die Naturverhältnisse Fessans im Zusammenhang ihrer Ursachen und ihr Einfluß auf die Gestaltung des Lebens seiner Bewohner.
61. Die Naturverhältnisse der Libyschen Wüste im Zusammenhang ihrer Ursachen, nebst einem Überblick über die allmähliche Entwicklung unseres Wissens von derselben.
62. Wie haben die geographischen Bedingungen Ägyptens in alter und neuer Zeit auf die Kulturentwicklung des Landes eingewirkt?
63. Der Kanal von Suez, seine Naturbedingungen und seine wirtschaftliche Bedeutung.
64. Das Rote Meer und seine Umgebung nach Naturbedingungen und wirtschaftlicher Bedeutung.

Mittel- und Südafrika.

65. Der Viktoria-See, seine Erforschung, Naturverhältnisse und wirtschaftliche Bedeutung.
66. Die Zwergenvölker im Innern Mittelafrikas.
67. Der Tanganjika-See, seine Erforschung, Naturverhältnisse und wirtschaftliche Bedeutung.
68. Die Naturverhältnisse der Insel Sansibar im Zusammenhang ihrer Ursachen und die wirtschaftsgeographische Bedeutung Sansibars in älterer und neuerer Zeit.
69. Der Rufidschi.
70. Der Njassa-See, seine Erforschung, Naturverhältnisse und wirtschaftliche Bedeutung.

Amerika.

71. Das grönländische Binneneis und die wissenschaftliche Bedeutung seiner Erforschung.
72. Die Grundzüge des Klimas der Vereinigten Staaten von Nordamerika im Zusammenhang ihrer Ursachen und ihrer geographisch wichtigsten Wirkungen.
73. Wie ist die wirtschaftliche Entwicklung der Vereinigten Staaten von Nordamerika durch klimatische Bedingungen beeinflußt worden?
74. Entwicklung und Bedeutung der Negerbevölkerung in den Vereinigten Staaten von Nordamerika.
75. Inwieweit ist die Entwicklung der altmexikanischen Kultur durch Bedingungen der Landesnatur beeinflußt worden?
76. Geographische Beleuchtung des Nikaraguakanal-Projekts und seiner wirtschaftlichen Bedeutung.
77. Inwieweit ist die Entwicklung der altperuanischen Kultur durch Bedingungen der Landesnatur beeinflußt worden?

Polynesien.

78. Die Naturbedingungen der Hawaiischen Inseln im Zusammenhang ihrer Ursachen und die wirtschaftsgeographische Bedeutung dieser Inseln mit Rücksicht auf die neusten Zeitverhältnisse.

Godesberg. R. Lehmann.

Die verschiedenen Arten des Dienstalters, insbesondere die neue Anciennität.

Bei den statistischen Untersuchungen über die Alters- und Sterblichkeitsverhältnisse der Direktoren und Oberlehrer in Preußen*) ist das Dienstalter vor der festen Anstellung als Oberlehrer nicht berücksichtigt worden, weil es damals an einer sicheren Grundlage hierfür noch fehlte. Inzwischen haben neue Erhebungen stattgefunden, durch die eine Untersuchung über die Altersverhältnisse vor der festen Anstellung ermöglicht wird.

Diese Feststellungen über die Zeit seit der Beendigung des Vorbereitungsdienstes bis zur Anstellung als Oberlehrer sind durch die Einrichtung eines neuen Dienstalters, der sog. Anciennität, veranlaßt worden. Seit dem Dezember 1903 erfolgen nämlich die Professorenernennungen, für die bis dahin allein der Zeitpunkt der festen Anstellung entscheidend gewesen war, nach der Anciennität. Dies neue Dienstalter bezeichnet im wesentlichen das Datum der Anstellungsfähigkeit mit der Maßgabe, daß diejenige Zeit, die einer mit der Schultätigkeit nicht in Zusammenhang stehenden Beschäftigung gewidmet war, abgezogen wird, dagegen das Militärjahr vom 1. Januar 1892 ab zur Anrechnung kommt. Seit 2 Jahren ist diese Anciennität noch von besonderer Bedeutung dadurch geworden, daß diejenigen Kandidaten, die sich nach Beendigung des Vorbereitungsdienstes dem höheren Schuldienst widmen wollen, nach erfolgter Vereidigung und Eintragung in die Kandidatenliste unmittelbare Staatsbeamte werden.

Durch diese Neuregelungen ist also ein neues Dienstalter, die Anciennität, geschaffen worden. Die Erlangung der Anciennität soll für diejenigen Oberlehrer, die einer preußischen Kandidatenliste angehört haben, in Zukunft auch bei der Berechnung der Pension (natürlich unter Einschluß der beiden Vorbereitungsjahre) maßgebend werden. Ebenso soll das Besoldungsdienstalter als Oberlehrer bei den seit 1905 zu unmittelbaren Staatsbeamten ernannten Kandidaten für den Fall, daß ihre Wartezeit über 4 Jahre hinausgeht, auf Grund der neuen Ordnung festgestellt werden.

So ist also in den Dienstaltersverhältnissen der Oberlehrer seit dem bedeutsamen Erlaß vom 14. Dezember 1903 eine wesentliche Umgestaltung eingetreten, bzw. im Werden begriffen.

Das Fremdwort „Anciennität", das für das neue Dienstalter gewählt ist, mutet ja eigenartig an. Es wird die Aufgabe der Zukunft sein, dafür ein deutsches Wort zu finden, neben dem die bisherigen, nicht bedeutungslos gewordenen Bezeichnungen, Oberlehrer-, Besoldungs- und Pensionsdienstalter, bestehen bleiben können. Bis dahin müssen wir uns schon mit der Bezeichnung „Anciennität" begnügen; schließlich ist der Name doch nur etwas Nebensächliches.

Die entsprechenden Festsetzungen für die neue Anciennität sind inzwischen erfolgt und zum ersten Male im Kunze-Kalender von 1906 veröffentlicht worden;

*) Denkschrift der vom Herrn Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten eingesetzten Kommission. Im Auftrage der Kommission verfaßt und herausgegeben von Richard Böckh und Max Klatt. Halle a. S., 1901. Buchhandlung des Waisenhauses.

1. Lebensalter der Oberlehrer bei Erlangung der Anciennität.

Lebensalter (in vollen Jahren) bei Erlangung der Anciennität	Zahl der Oberlehrer	Jahr der Erlangung der Anciennität														
		1892	1893	1894	1895	1896	1897	1898	1899	1900	1901	1902	1903	1904	1905	1906
23	13	1	1	—	—	1	1	—	2	3	1	—	1	—	—	2
24	113	2	8	4	3	8	3	4	5	7	11	7	12	16	17	6
25	384	22	20	8	18	12	14	21	15	19	28	33	52	46	50	26
26	646	37	31	35	26	33	41	31	37	40	42	56	47	80	74	36
27	604	47	44	41	36	32	35	33	16	31	38	46	51	69	60	25
28	492	36	33	36	21	35	23	16	29	30	25	28	49	53	53	25
29	300	28	28	21	20	20	16	12	14	19	21	14	19	26	28	14
30	202	25	12	15	10	13	13	11	9	5	18	12	17	15	20	7
31	121	11	9	12	8	8	14	9	1	8	5	6	6	11	9	4
32	96	9	4	13	5	4	6	10	7	5	4	7	5	8	6	3
33	81	7	11	7	5	3	3	5	4	2	5	7	7	4	9	2
34	39	2	3	2	1	3	4	1	2	5	2	4	3	5	—	2
35	29	1	2	5	4	3	—	3	1	3	1	2	—	2	2	—
36	31	1	1	1	3	3	2	2	3	3	2	3	1	3	2	1
37	16	1	—	—	1	1	2	2	—	—	1	1	2	4	1	—
38	8	—	—	—	—	1	—	—	1	1	1	—	1	1	1	1
39	8	—	1	—	—	—	—	1	2	—	—	—	3	—	1	—
40	9	1	—	—	1	—	—	—	—	3	—	—	3	—	1	—
41	5	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2	—	1	—	—	1
42	5	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	1	—	1	—	1
43	3	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1	—	1	—	—
44	5	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	1	—
45	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	1
Summe	3213	231	208	202	162	180	177	162	149	186	207	228	282	346	336	157
Durchschnittl. Lebensalter	27,75	28,17	28,00	28,36	27,94	28,11	27,84	27,76	28,00	27,77	27,58	27,39	27,59	27,45	[27,45	27,34]

Die eingeklammerten Zahlen sind unsicher, weil eine große Zahl von anstellungsfähigen, bezw. noch nicht anstellungsfähigen Kandidaten vorhanden ist, die ihrer Anciennität nach in diese beiden Jahre hineingehören. — Die Durchschnittszahlen sind nach der Mittellinie berechnet.

2. Lebensalter der Ober-

Kalenderjahr der Anstellung	Zahl der Oberlehrer	Lebensalter bei der														
		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
1858	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1860	2	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—
1863	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—
1864	10	—	—	—	—	2	4	3	1	—	—	—	—	—	—	—
1865	12	—	1	2	1	2	1	2	2	1	—	—	—	—	—	—
1866	15	—	1	—	2	6	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—
1867	19	—	2	1	3	2	6	2	—	2	1	—	—	—	—	—
1868	27	—	—	3	1	5	10	4	1	2	—	1	—	—	—	—
1869	39	—	1	—	9	7	5	4	4	6	2	—	1	—	—	—
1870	48	—	1	2	7	6	6	10	7	2	2	1	1	1	—	2
1871	56	1	—	7	5	11	11	6	6	3	5	1	—	—	—	—
1872	72	—	1	—	5	6	16	18	7	7	7	1	1	2	—	1
1873	85	—	—	2	4	12	11	15	19	11	7	3	—	1	—	—
1874	99	—	—	2	11	19	14	21	7	11	4	6	2	2	—	—
1875	97	—	1	3	6	8	26	11	14	11	8	3	4	2	—	—
1876	133	—	2	4	9	22	18	19	21	9	13	9	4	2	—	1
1877	133	—	1	4	10	16	25	16	16	18	5	9	5	3	1	1
1878	137	—	1	—	11	25	24	13	19	14	11	9	4	2	1	—
1879	114	—	1	—	9	16	29	18	11	10	4	5	3	2	1	2
1880	131	—	—	3	8	14	28	20	19	15	8	6	4	—	1	1
1881	120	—	—	1	6	16	21	20	19	13	4	4	8	2	1	—
1882	143	—	—	—	8	21	26	19	25	10	12	10	2	4	2	2
1883	142	—	—	1	6	18	24	26	19	11	17	6	6	4	—	3
1884	153	—	—	1	9	13	24	29	15	24	11	4	9	2	4	2
1885	150	—	—	—	4	9	22	28	24	16	16	14	7	3	2	2
1886	130	—	—	2	3	6	13	19	21	21	18	13	5	3	3	3
1887	157	—	—	—	2	6	9	32	22	23	20	12	8	8	8	3
1888	145	—	—	—	1	6	8	17	16	23	19	18	12	9	3	7
1889	179	—	—	1	—	—	8	18	37	36	16	18	12	13	5	6
1890	186	—	—	—	—	3	6	9	16	27	21	26	27	17	12	6
1891	163	—	—	—	1	1	4	7	11	23	21	29	24	16	9	4
1892	182	—	—	—	—	1	2	6	11	12	29	28	21	18	13	9
1893	222	—	—	—	1	—	1	4	13	10	25	25	26	33	27	9
1894	162	—	—	—	—	—	1	4	8	13	15	17	21	23	12	14
1895	172	—	—	—	—	1	1	5	7	8	14	18	21	14	29	11
1896	234	—	—	—	—	1	3	5	6	8	19	21	19	20	29	26
1897	202	—	—	—	—	—	2	10	11	12	18	15	10	18	28	22
1898	256	—	—	—	—	3	5	9	14	15	17	14	23	24	24	24
1899	270	—	—	—	1	7	3	6	16	19	11	22	16	30	21	21
1900	378	—	—	—	1	5	7	19	25	23	20	29	22	27	35	27
1901	397	—	—	1	4	7	22	20	19	31	24	25	25	21	29	35
1902	409	—	—	—	2	12	27	43	38	38	45	38	18	25	19	14
1903	430	—	—	1	3	20	38	52	48	46	26	27	18	23	17	20
1904	424	—	—	—	9	25	71	63	69	44	23	20	11	16	9	9
1905	519	—	—	—	7	43	64	81	80	51	41	27	12	18	9	12
1906	346	—	—	2	6	36	58	64	49	32	28	17	9	11	6	1
Summe	7502	1	13	44	175	439	707	800	795	711	607	551	421	419	361	300

Die eingeklammerte Zahl ist unsicher, weil die nach dem 1. Mai erfolgten Anstellungen

lehrer bei der Anstellung.

Anstellung in vollendeten Jahren																					Durchschnittl. Lebensalter bei der Anstellung
36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	23,0
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	26,5
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	34,0
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	26,75
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	25,0
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	25,75
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	26,25
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	26,5
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	26,5
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	27,2
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	26,4
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	27,4
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	27,9
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	27,2
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	27,4
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	27,6
2	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	27,7
—	1	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	28,2
1	—	1	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	27,1
—	3	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	27,6
3	1	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	27,8
—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	27,9
1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	27,8
2	1	1	—	1	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	28,0
—	1	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	28,5
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	29,0
2	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	29,3
—	2	2	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	30,1
4	2	1	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	29,7
2	3	2	2	1	2	2	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	31,4
6	4	2	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	31,5
9	8	4	2	1	2	4	—	—	1	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	32,1
14	6	12	4	3	3	5	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	33,2
13	10	3	2	2	2	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	33,1
9	9	5	7	3	2	3	1	—	2	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	33,8
29	13	10	6	7	3	4	3	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	34,5
16	13	6	10	2	1	3	3	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	34,2
16	15	19	14	7	4	1	2	—	4	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	34,2
24	13	21	14	8	7	4	1	1	1	1	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	34,2
28	25	28	8	12	16	5	4	1	—	4	2	—	1	1	1	1	—	—	—	—	1	—	34,3
23	15	21	18	13	13	9	3	3	1	6	2	3	1	1	—	—	1	1	—	—	—	—	34,0
9	12	8	10	9	9	12	7	5	4	2	—	1	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	31,0
12	14	7	9	5	5	3	5	7	5	7	4	1	1	1	2	1	—	1	—	1	—	—	30,3
8	10	6	3	4	6	3	1	5	3	2	2	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	28,6
9	7	13	4	6	5	4	6	5	7	1	—	1	3	—	—	—	1	—	1	—	—	1	28,8
4	2	5	3	2	1	3	—	1	3	2	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	[28,1]
246	192	180	118	88	85	67	37	30	35	30	13	6	6	8	4	2	3	2	3	1	1	1	30,1

nicht berücksichtigt werden konnten.

die in den früheren Jahrgängen des Kalenders enthaltenen Mitteilungen über die Anciennität trugen keinen amtlichen Charakter.

Es sind also nunmehr im Kunze-Kalender die Professoren und Oberlehrer nach dem neuen Dienstalter, nach der Anciennität, geordnet; nur von den Professoren (mit dem Range der Räte vierter Klasse) sind die vor dem Jahre 1905 ernannten in der früheren Ordnung nach dem Oberlehrerdienstalter geblieben; andererseits ist für die seit dem 1. April 1906 angestellten Oberlehrer, da nur in einzelnen Fällen ihre Anciennität zur Zeit der Herausgabe des Kalenders festgestellt war, vorläufig das Datum der Anstellungsfähigkeit zugrunde gelegt worden.

Die Anciennität der Oberlehrer entspricht im wesentlichen denjenigen Grundsätzen, die für die Bestimmung des richterlichen Dienstalters*) maßgebend sind. Nur muß man beachten, daß durch die Einführung des Seminarjahres und die Einrechnung der Militärzeit auf die Anciennität seit 1892 die Altersverhältnisse insofern geändert worden sind, als die Anciennität vor 1892 durchschnittlich um $^1/_2$—1 Jahr früher erreicht worden ist als seit dem 1. Januar 1892. Es empfiehlt sich daher, wenn man eine gewisse Gleichmäßigkeit für die Betrachtung gewinnen will, die statistischen Untersuchungen über die Anciennität erst mit dem 1. Januar 1892 zu beginnen.

Die neuen Festsetzungen über die Anciennität der Oberlehrer haben mir den erwünschten Anlaß gegeben, die Lücke, die in der früheren Veröffentlichung über die Altersverhältnisse der Oberlehrer vor ihrer Anstellung vorhanden war, nach Möglichkeit auszufüllen. Gleichzeitig bedurften auch meine früheren Untersuchungen über die Altersverhältnisse der Richter einer Ergänzung, da sie nur bis zum Jahre 1898 reichten; die Einwirkung der Anrechnung des Militärjahres auf das richterliche Dienstalter konnte damals noch nicht deutlich genug zutage treten, weil es im Jahre 1898 noch viele nicht angestellte Assessoren gab, deren richterliches Dienstalter bis zum 1. Januar 1892 zurückging. — Gern hätte ich auch für die anderen akademischen Berufe die Altersverhältnisse statistisch untersucht, doch fehlte es an dem nötigen Material, so daß ich mich, wie früher, auf die Oberlehrer und Richter beschränken mußte.

Man erwarte nun nicht, daß ich hier eine lange Abhandlung über die Alters- und Sterblichkeitsverhältnisse seit 1898 veröffentlichen werde. Das Material habe ich freilich gesammelt, und ich hoffe auch, daß es mir noch einmal beschieden sein wird, diese Untersuchungen zu Ende zu führen; augenblicklich aber fehlt es mir dazu an Zeit. Dagegen bin ich schon jetzt in der Lage, auf Grund des Kunze-Kalenders und des juristischen Terminkalenders über die Anciennität, bzw. das richterliche Dienstalter seit 1892 und über das Lebensalter bei der Anstellung durch die nachfolgenden Tabellen einen gewissen Aufschluß zu geben.

Der Kunze-Kalender von 1906 enthält den Stand vom 1. Mai 1906, der juristische Termin-Kalender von 1907 den Stand vom 3. Oktober 1906. Das im Terminkalender fehlende Geburtsdatum und das Anstellungsjahr mußte anderweitig ergänzt werden. Der Herr Justizminister hat mir zu diesem Zwecke die Benutzung der Assessoren-

*) Vgl. die beiden Schriften des Verfassers: Untersuchungen über das Dienstalter der Richter, Berlin, Heymann 1903, S. 8 ff. und die Alters- und Sterblichkeitsverhältnisse der preußischen Richter und Staatsanwälte, Berlin, Liebmann, 1904, S. 10 ff.

3. Lebensalter bei Erlangung des richterlichen Dienstalters.

Lebensalter (in vollen Jahren) bei der Erlangung des richterlichen Dienstalters	Zahl der Richter	Kalenderjahr des richterlichen Dienstalters												
		1892	1893	1894	1895	1896	1897	1898	1899	1900	1901	1902	1903	1904
23	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—
24	5	—	3	—	—	—	1	—	—	1	—	—	—	—
25	152	13	13	9	14	22	11	11	19	18	11	9	1	1
26	457	38	23	41	45	39	43	43	49	45	52	26	10	3
27	607	55	49	36	64	48	57	65	57	61	57	43	13	2
28	520	48	44	30	43	61	48	47	49	53	55	27	15	—
29	363	44	25	33	36	29	45	30	27	34	29	24	7	—
30	200	27	11	23	14	15	23	18	19	20	16	9	4	1
31	116	21	6	9	7	9	14	16	5	13	8	4	4	—
32	66	4	13	6	8	6	4	4	6	6	7	2	—	—
33	29	3	1	3	1	5	2	3	3	5	—	3	—	—
34	17	2	1	1	3	—	1	1	3	1	3	—	1	—
35	5	—	1	1	—	—	1	—	—	2	—	—	—	—
36	8	3	—	—	—	—	—	2	1	—	1	—	1	—
37	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—
38	1	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—
39	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
40	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
41	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—
46	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—
48	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—
51	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—
Zusammen	2552	258	190	192	236	236	251	240	238	260	239	148	57	7
Durchschnittl. Lebensalter . .	28,1	28,5	28,2	28,3	27,9	28,1	28,3	28,0	27,9	28,1	28,0	27,9	28,3	26,8

4. Lebensalter der Richter und

Kalenderjahr der Anstellung	Zahl der Richter	Lebensalter bei der Anstellung											
		25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
1861	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—
1863	2	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—
1864	3	—	—	—	—	1	1	—	—	—	1	—	—
1865	2	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—
1866	10	—	—	—	1	3	4	—	—	1	—	1	—
1867	23	—	1	2	4	1	—	4	3	1	1	5	—
1868	9	—	1	—	1	—	2	1	3	—	1	—	—
1869	13	—	1	1	1	2	1	3	1	2	1	—	—
1870	18	—	—	—	2	6	1	4	2	1	2	—	—
1871	20	2	—	1	1	5	2	4	3	—	1	1	—
1872	30	—	—	3	4	5	6	4	3	3	1	—	1
1873	37	1	4	—	4	5	10	8	2	3	—	—	—
1874	52	1	2	7	8	6	7	11	5	4	—	—	—
1875	44	—	1	3	8	10	6	7	2	1	2	—	2
1876	48	2	2	—	11	11	13	5	1	2	—	—	1
1877	70	2	6	5	15	11	13	5	4	2	2	3	—
1878	65	2	5	11	7	16	11	6	1	3	2	1	—
1879	63	1	2	6	11	12	12	10	3	3	2	1	—
1880	45	1	2	5	4	10	9	7	5	2	—	—	—
1881	55	1	1	3	7	16	10	7	3	1	2	1	1
1882	49	—	1	1	6	11	6	12	7	5	—	—	—
1883	65	1	—	1	12	13	13	11	5	4	3	2	—
1884	79	—	1	1	2	13	16	14	11	9	8	2	1
1885	48	—	1	—	1	3	4	12	7	7	5	5	—
1886	74	—	—	1	—	2	9	16	13	17	7	4	—
1887	73	—	—	—	—	3	6	11	12	15	10	10	2
1888	55	—	—	—	—	—	5	8	6	11	16	5	1
1889	103	—	—	—	—	—	5	9	21	25	14	10	9
1890	80	—	—	—	—	—	1	9	7	23	16	6	6
1891	104	—	—	—	—	—	3	7	14	21	18	22	10
1892	120	—	—	—	—	1	1	5	15	23	33	13	12
1893	151	—	—	—	—	—	6	10	18	24	25	20	21
1894	163	—	—	—	—	—	7	16	15	25	28	31	11
1895	178	—	—	1	1	1	7	8	24	28	32	27	23
1896	201	—	—	—	2	2	10	22	22	26	28	31	29
1897	160	—	—	—	—	2	7	12	20	23	19	23	20
1898	186	—	—	1	3	7	8	13	22	31	26	24	19
1899	392	—	1	—	4	21	34	45	48	58	45	32	43
1900	259	—	—	—	4	10	22	31	50	35	28	21	22
1901	222	—	—	3	7	7	22	32	32	30	27	23	12
1902	220	—	—	—	3	6	22	35	30	27	33	24	16
1903	249	—	—	—	5	10	19	48	34	38	24	28	18
1904	306	—	—	2	5	13	28	45	52	42	34	25	17
1905	398	—	—	—	5	18	55	56	63	53	45	32	27
1906	330	—	—	—	3	17	29	62	60	50	39	28	18
Zusammen	4875	14	32	58	152	281	454	637	650	679	581	461	342

Staatsanwälte bei der Anstellung.

in vollendeten Jahren															Durchschnittl. Lebensalter bei der Anstellung
37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	54	
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	29,0
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	32,0
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	30,5
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	31,0
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	30,25
—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	31,8
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	31,5
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	31,3
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	31,0
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	30,5
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	30,5
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	30,5
—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	30,3
1	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	30,0
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	29,8
1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	29,6
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	29,5
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	29,9
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	30,0
—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	29,9
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	30,9
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	30,4
—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	31,5
2	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	32,4
2	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	32,7
2	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	33,3
3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	33,8
5	4	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	33,7
5	4	2	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	34,0
3	2	2	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	34,4
7	5	1	2	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	34,5
12	7	4	—	1	—	—	2	—	—	1	—	—	—	—	34,7
15	11	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	34,3
17	3	2	2	1	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	34,6
15	4	7	2	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	34,6
14	8	3	4	2	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	34,8
16	5	4	3	3	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	34,3
19	25	9	5	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	33,7
10	12	5	3	3	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	33,4
9	7	4	3	—	1	—	—	1	2	—	—	—	—	—	33,3
5	6	5	4	2	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	33,5
7	6	4	3	3	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	33,2
17	9	9	1	2	1	3	1	—	—	—	—	—	—	—	33,2
15	10	6	4	2	4	2	—	—	—	—	—	—	—	1	33,2
4	6	2	6	—	1	—	1	1	2	—	—	1	—	—	32,8
206	143	76	44	24	14	10	4	4	4	1	1	1	1	1	33,2

listen gütigst gestattet, wofür ich auch an dieser Stelle meinen ehrerbietigsten Dank auszusprechen nicht verfehle. Ebenso habe ich den Herausgebern des Kunze-Kalenders Dank dafür zu sagen, daß sie mir freundlichst für diejenigen Oberlehrer, deren Anciennität im Kunze-Kalender von 1906 noch nicht angegeben war, die entsprechenden Feststellungen mitgeteilt haben.

Meines Erachtens bedürfen die vorstehenden Tabellen keiner besonderen Erläuterung; nur auf 2 Punkte möchte ich hinweisen, die bei der Benutzung der Tabellen nicht außer acht gelassen werden dürfen. Erstens können für eine allgemeinere Betrachtung die vorliegenden Zahlen, die auf der Erhebung eines einzigen Tages beruhen, nur insoweit maßgebend sein, als sie den größeren Teil der ursprünglichen Zahlen des betreffenden Jahrganges wiedergeben. So enthalten die Tabellen über die vor der Anstellung liegende Anciennität, da sie aus den oben angeführten Gründen nur bis zum Jahre 1892 zurückgehen, noch den größten Teil der Neuangestellten und sind daher durchaus einwandfrei; nur die letzten Jahrgänge dürfen nicht berücksichtigt werden, weil hier die Zahl der noch nicht angestellten Anwärter zu groß ist. Dagegen können in den Tabellen über das Lebensalter bei der Anstellung die Zahlen erst etwa vom Jahre 1870 an für die Allgemeinheit als einigermaßen sicher gelten, da aus den vor 1870 liegenden Jahrgängen nur eine sehr geringe Zahl noch übrig geblieben ist, so daß man auf Grund der vorliegenden Tabellen nicht ein zutreffendes Bild von den ursprünglichen Verhältnissen jener früheren Zeiten gewinnen kann. — Zweitens ist zu erwägen, daß die hier zum ersten Male veröffentlichten Tabellen über das Lebensalter bei der Erlangung der Anciennität natürlich andere Zahlen aufweisen als die bisherigen Veröffentlichungen über das Alter bei der Erlangung der Anstellungsfähigkeit, die weder auf das Militärjahr noch auf die wegen anderweitiger Beschäftigung notwendigen Abzüge vom Dienstalter Rücksicht nahmen.

Steglitz. M. Klatt.

II. Programmabhandlungen. 1906.

Zum deutschen Unterricht.

Den Manen Schillers, dem ganz Deutschland bei der hundertsten Wiederkehr seines Todestages in dankbarer Verehrung gehuldigt hat, sind nicht weniger als 23 Abhandlungen und Gedächtnisreden gewidmet. Auf ihren Inhalt glaube ich indessen nur insoweit eingehen zu müssen, als bestimmte Einzelfragen selbständig behandelt werden. In allen übrigen Fällen wird es genügen, das Thema zu nennen oder auch nur Autor und Lehranstalt zu verzeichnen.

Tiemann, Welches sittliche Recht verleiht Friedrich Schiller seinem Wilhelm Tell zu der blutigen Tat an Geßler? Magdeburg, Königl. Dom-Gymnasium. Prog.-No. 295.

Kriegsrecht! Ja noch mehr: Notwehr! — Ich glaube kaum, daß sich Tell auf das Kriegsrecht berufen konnte. Die Verschwörung des Rütlibundes war ja noch garnicht in offenen Krieg übergegangen. Und gerade, dann würde man dem von Tiemann angeführten Urteile Bismarcks beipflichten müssen: „Das Verstecken und Auflauern gefällt mir nicht, das paßt sich nicht für Helden — nicht einmal für Franctireurs". — Dagegen hat Schiller in der Tat alle Mittel angewandt, um die Beseitigung Geßlers auf Notwehr zurückzuführen. Dabei muß man freilich dem naiven Rechtsbewußtsein des schlichten Gemsenjägers und seiner Landsleute Rechnung tragen und muß sich hüten, moderne — ritterliche oder christlich-humane — Gesichtspunkte bei der Beurteilung mitsprechen zu lassen. So wenig, wie wir das tun, wenn wir etwa im 10. Buche der Ilias lesen, wie Odysseus und Diomedes den harmlosen troischen Kundschafter abschlachten.

Verfasser betont schließlich noch den kontrastierenden, nicht apologetischen Zweck der — aus bekannten Gründen abgelehnten — Parricidaszene. Aber ich meine: Tells Tat soll doch eben gerade durch diese Gegenüberstellung verteidigt werden, allerdings bloß den sentimentalen Anwandlungen moderner Leser gegenüber, nicht, weil es an sich notwendig wäre. Und diese Heteronomie schadet eben der Wirkung, die das Drama als Ganzes übt.

Bergmann, Ernst, Ist die Braut von Messina eine Schicksalstragödie? Braunschweig, Herzogl. Neues Gymnasium. Prog.-No. 859.

Ich kenne keine Schrift, die besser geeignet wäre, in dieses schwierige, tiefgreifende Problem: Freiheit oder Notwendigkeit im Drama und im Menschenleben überhaupt? und in die dazugehörige weitschichtige Literatur in aller Kürze einzuführen, als diese kenntnisreiche, übersichtliche und scharfsinnige Darstellung. Bergmann teilt die Ansichten über die Braut von Messina in vier Hauptgruppen ein: 1. Das Drama ist reine Schicksalstragödie nach dem Muster der Alten. 2. Es ist zwar eine Schicksalstragödie, aber die Schicksalsidee der Alten erscheint nur entstellt oder umgebildet. 3. Es ist zwar Charaktertragödie (nicht Schicksalstragödie), aber die Träume sind Orakel oder Wahrträume. 4. Es ist reine Charaktertragödie, und die Träume haben ebenfalls ihren natürlichen Ursprung in den Charakteren! — In wohlbegründeter Gegnerschaft besonders gegen Gaudig und Bellermann und in Anlehnung an Weitbrecht, Rosikat, Petsch und andere wird sodann die letztgenannte (4.) Auffassung — wie mir scheint, mit Glück — verfochten.

Fielitz, Wilhelm, Festrede zur Schillerfeier, gehalten im Allgemeinen Deutschen Sprachverein zu Breslau. Breslau, Königl. König-Wilhelms-Gymnasium. Prog.-No. 225.

Auch hier tritt uns, wenn auch — der Gelegenheit entsprechend — nicht auf dem breiten literarisch-kritischen Untergrunde der Bergmannschen Abhandlung, eine Abwehr entgegen gegen den Mißbrauch, den man mit dem Worte Schicksalstragödie zu treiben pflegt. Der durch seine Schiller- und Goethestudien rühmlichst bekannte Gelehrte führt den Nachweis, daß „das Schicksal, das Schillers Wallenstein zu der verbrecherischen Tat, zur Schuld treibt, in Wirklichkeit aus ihm selbst entspringt und nur aus dem vorwärts drängenden Zwang besteht, den die eigene Neigung und die Wirkung der eigenen Taten ausübt. Nun aber hat Schiller diese einfach natürliche, menschlich-irdische Verkettung der Dinge in eine übersinnliche Färbung getaucht. — — Nicht durch die Verkettung der Vorgänge, sondern nur durch dichterische Stimmungsmittel ruft er in uns die unklare Empfindung hervor, als sähen wir ein Schicksal sich erfüllen, das vorherbestimmt über dem Haupt des Menschen schwebt und aus den Wolken wie ein Blitz herniederfährt". Wenn uns der dichterische Genius in dieser Weise täuschen wolle und es könne, dann dürfe er es auch. Übrigens sei die Frage, wie streng oder locker die Vorsehung den einzelnen am Bande führe, überhaupt nicht lösbar, und wenn sich die Dichtung an solche Probleme heranwage, so könne sie immer bloß darauf ausgehen, sie dem ahnenden Gefühl, nicht dem nüchternen Verstande zugänglich zu machen.

Flemming, Wilhelm, Schiller, die rechte Hilfe für den neuerwachenden Idealismus der Deutschen. Naumburg a. S., Domgymnasium. Prog.-No. 300.

Henckel, Schillers Bedeutung für die Schule und das Volk. Lauenburg in Pommern, Gymnasium i. E. Prog.-No. 176.

Hofmann, Hans, Unser Recht und unsere Pflicht, Schillers Todestag zu feiern. Solingen, Gymnasium. Prog.-No. 580.

Morsch, Hans, Schiller als Vorbild für die deutsche Jugend. Berlin, Königl. Kaiser Wilhelms-Realgymnasium. Prog.-No. 107.

Seiler, Was ist Schiller uns? Luckau, Königl. Gymnasium. Prog.-No. 93.

Treuding, Albert, Friedrich Schiller, ein Leiter und Führer der Jugend zu den Höhen des Lebens. Lüneburg, Johanneum. Prog.-No. 381.

Zehme, A., Schillers Persönlichkeit und Menschheitsideal. Stendal, Gymnasium. Prog.-No. 309.

Appel, Rede zur Schillerfeier der Bürgerschaft Grevenbroichs. Grevenbroich, Progymnasium. Prog.-No. 552.

Backhaus, August, Friedrich Schiller. Köln, Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium. Prog.-No. 558.

Ehrenthal, Zum Gedächtnis Schillers. Bromberg, Königl. Gymnasium. Prog.-No. 195.

Heine, Wilhelm, Die Schillerfeier am 9. Mai 1905. Culm, Königl. Realschule. Prog.-No. 50.

von Grätzel, Zum Gedächtnis Schillers. Hannover, Lyceum II. Prog.-No. 375.

Kettner, Emil, Rede zur Schillerfeier. Mühlhausen in Thüringen, Gymnasium. Prog.-No. 299.

Krickeberg, Rede bei der Schillerfeier der Großen Stadtschule. Rostock, Gymnasium und Realgymnasium. Prog.-No. 817.

Lagenpusch, Emil, Zum hundertsten Todestage Schillers. Memel, Königl. Luisengymnasium. Prog.-No. 13.

Paulus, Otto, Festrede zur Schillerfeier. Kassel, Königl. Friedrichs-Gymnasium. Prog.-No. 475.

Schmidt, Max, Schillerrede. Berlin, Königl. Prinz Heinrichs-Gymnasium. Prog.-No. 97.

Stroetzel, Emil, Festrede. Berlin, Königl. Französisches Gymnasium. Prog.-No. 61.

Grundgedanke: Geringschätzung Schillers ist immer Zeichen des Niedergangs in unserem nationalen Leben gewesen.

[Eine gleichzeitig abgedruckte Geburtstagsrede von **Oskar Weißenfels** gibt eine feinsinnige, sehr beachtenswerte Würdigung Kaiser Wilhelms II. als Menschen und Regenten.]

Weck, Gustav, An Schillers hundertjährigem Todestage. Reichenbach i. Schl., König Wilhelms-Schule. Prog.-No. 271.

Weineck, Festrede. Lübben i. d. L., Realschule. Prog.-No. 159.

Schöps, Richard, Zu Goethes Wilhelm Meister. Die historische Stellung, besonders der Wanderjahre. Königl. Landesschule Pforta. Prog.-No. 303.

Ein umfangreicher, streng wissenschaftlicher und in vornehm akademischer Tonart gehaltener Beitrag zur Literatur- und weiterhin Kulturgeschichte, der dazu bestimmt ist, „die Utopie Goethes historisch an ihren richtigen Platz zu stellen und hierbei jedes Anknüpfen an Gegenwartsverhältnisse zu vermeiden". Offen gesagt, die in den letzten Worten enthaltene Einschränkung ist nicht nach meinem Sinne, und ich wäre dem Verfasser dankbar gewesen, wenn er in einem Schlußkapitel untersucht hätte, ob und inwieweit die Gedanken Goethes in den päda-

gogischen, sozialen und religiösen Strömungen der Gegenwart noch irgendwie lebendig und wirksam sind. — Die Arbeit behandelt der Reihe nach: I. Die literarischen Vorläufer der Lehrjahre und der Wanderjahre: Staatsroman, Schelmenroman, Bildungsroman, Psychologischer Roman, Romantischer Roman, Historischer Roman, Schicksalstragödie. II. Die Wanderjahre als literarisches Kunstwerk: Entstehung, Inhalt, Form — Einfluß der älteren Erzählungsliteratur — Verhältnis zu Goethes anderen Dichtungen. III. Die Wanderjahre als Utopie: Sozialpolitische Vorläufer — die sozialpolitischen Elemente der Wanderjahre — die pädagogische Provinz.

Büchle, Adolf, Gedanken zu Goethe. Bruchsal, Großherzogl. Gymnasium. Prog.-No. 756.

Der Primaner soll auf die große Verschiedenheit Goethischen und Schillerschen Geistes aufmerksam gemacht und damit zum Verständnis der modernen Strömungen in Kunst und Literatur, die dem Keime nach schon in der herrlichen Zeit von 1794—1805 enthalten seien, angeleitet werden. Verfasser gibt an, was zu diesem Zwecke von den Schülern und privatim vom Lehrer zu lesen sei. Die Beschäftigung mit Klopstock und mit Lessing (Laokoon und Dramaturgie) muß eingeschränkt werden. — Im übrigen wendet sich Büchle mit erfrischender Derbheit (so heißt es von einem Mitarbeiter der „Zukunft": „Mir ist es ein Rätsel, wie man so dummes Zeug schreiben kann.") gegen Geist und Anlage unserer Schulbücher, gegen den femininen und perversen Charakter der neuesten Literatur, gegen Einzelheiten in Litzmanns Buche über Goethes Lyrik, gegen die Fausterklärung von Hermann Türck u. a. m.

Oldendorff, Paul, Fausts Ende. Pr. Friedland, Königl. Progymnasium. Prog.-No. 35.

Die sorgsame und verständnisvolle Untersuchung beschäftigt sich mit der seelischen Entwicklung Fausts, vor allem mit dem Verhältnis zwischen „Magie" und „Sorge", das durch Türcks Deutung in den Vordergrund der Betrachtung gerückt worden ist. Türck hatte die Behauptung aufgestellt, daß mit der Lossagung von der Magie, d. h. mit dem beginnenden Verluste des unmittelbaren genialen Schauens und Schaffens unweigerlich die gemein machende Sorge und die Herrschaft von „zwei der größten Menschenfeinde, Furcht und Hoffnung" in Faust die Oberhand gewinne. Im Gegensatz dazu und unter Berufung auf Äußerungen, die Goethe selbst über Fausts Rettung getan hat, führt nun Oldendorff den, wie mir scheint, überzeugenden Nachweis, daß der alte und blinde Faust schließlich doch über die Sorge triumphiere, sich mehr und mehr läutere und entselbstige und so der hinzukommenden göttlichen Liebe und Gnade würdig werde.

Masberg, Hermann, Goethes Lyrik, ihre Behandlung auf der Oberstufe. Lissa, Königl. Comenius-Gymnasium. Prog.-No. 201.

Verfasser eifert zunächst gegen die nüchtern philologische, philisterhafte Behandlung lyrischer Dichtungen, wie sie bei Lüben, Nacke, Pollack und anderen zutage trete. Auch das verbreitete Buch von Thomas Achelis, Grundzüge der Lyrik Goethes, wird von ihm angefochten. Dagegen bekennt er sich — im ganzen und großen wenigstens — zu den Grundsäzen des Zweiten Weimarer

Kunsterziehungstages und zu Männern wie Bielschowsky*), Biese, Th. Herold. Durch Verzicht auf weniger wichtigen, z. B. auf literaturgeschichtlichen Lehrstoff werde sich Raum für eingehendere Beschäftigung mit der Lyrik gewinnen lassen. „Vor allem muß das Gedicht in bestem Vortrage als Kunstwerk wirken; dann suchen wir den ethischen Gehalt und die künstlerischen Vorzüge auf.“ Goethes Lyrik muß im Zusammenhange mit seiner inneren Entwicklung betrachtet werden. Darnach bestimmt sich die Auswahl und Reihenfolge der Gedichte, die Masberg behandelt sehen will und kurz erläutert.

Miehe, Gustav, Die Natur in Klopstocks Odendichtung. Halberstadt, Realgymnasium. Prog.-No. 316.

Die sorgsam gegliederte, anschauliche Darstellung zeigt uns an einer Fülle von Beispielen, in welch innigem Verhältnisse Klopstock als Mensch und Dichter zur Natur gestanden hat. Die Arbeit behandelt: I. Natürliches als Bestandteil der dichterischen Form (Tropischer Ausdruck — Symbolischer Ausdruck — Gleichnisse — Allegorien — Personifikation). II. Natürliches als Gegenstand dichterischer Darstellung. — Klopstocks Naturgefühl ist ästhetisch, sympathisch oder religiös (theistisch!) gefärbt.

Kaiser, Immermanns Gedanken über Erziehung und Bildung. Festschrift zur Feier seiner 25jährigen Wirksamkeit als Konrektor und Direktor der Franckeschen Stiftungen Herrn Geheimen Regierungsrat Prof. D. Dr. Wilhelm Fries — — dargebracht vom Kollegium der Oberrealschule in den Franckeschen Stiftungen.

Aus Münchhausen, Epigonen, Memorabilien, daneben auch aus dem Jugendroman „Die Papierfenster eines Eremiten“, der Novelle „Der neue Pygmalion“ und aus einigen anderswo verstreut vorkommenden Bemerkungen hat Kaiser den Stoff gesammelt, den wir hier zu einem höchst anziehenden und lehrreichen Berichte über die Erziehungs- und Bildungsgrundsätze Immermanns verarbeitet sehen. Die Werke dieses ebenso geistvollen wie ehrlichen Mannes, der außerdem einer unserer besten Prosaiker ist, verdienen es in der Tat, der Vergessenheit, der sie bis auf den „Oberhof“ im Münchhausen heute nahezu verfallen sind, wieder entrissen zu werden. Seine Gedanken über Frauenbildung und Frauenberuf, Zeitungslesen, Reiselust, Vereinswesen, über den Gegensatz zwischen humanistischer und realistischer Schulbildung, über Religions-, Geschichts-, Literaturunterricht und andere Fächer: sie enthalten auch für die Gegenwart viel Beherzigenswertes.

Timm, Bruno, Kritische Betrachtungen über Uhlands Trauerspiel „Ernst, Herzog von Schwaben“. Stettin, Stadtgymnasium. Prog.-No. 184.

---

*) Nebenbei gesagt: Wenn Masberg bedauert, daß noch kein Schüler Bielschowkys Aufzeichnungen über den deutschen Unterricht des früh Verstorbenen veröffentlicht habe, so wird es bei diesem Bedauern sein Bewenden haben müssen. Bielschowsky ist hier in Brieg an der städtischen Gewerbeschule bis zu deren Aufhebung tätig gewesen und sodann, soviel ich weiß, in den Ruhestand getreten. Daß er, wie zu erwarten, als Lehrer höchst anregend gewirkt hat, ist mir von einem seiner damaligen Schüler versichert worden, aber „Kollegienhefte“ sind in solchen Schulen nicht gebräuchlich.

Uhland hat es nicht verstanden, Ernst, geschweige denn Werner, die volle Teilnahme des Lesers zu verschaffen, sodaß es der Handlung an Spannung, dem Untergange des Freundespaars an echter Tragik gebricht. Wir sind sehr geneigt, dem kraftvollen, strengen, aber auch weitschauenden und edeldenkenden Kaiser — in diesem Lichte erscheint uns Konrad II. im Grunde auch im Drama, nicht etwa bloß in der Geschichte — den zentrifugalen, modern demokratisch anmutenden Bestrebungen eines Werner gegenüber recht zu geben. Werners Anhänglichkeit an Ernst ist durchaus nicht so selbstlos, wie dieser annimmt; wäre sie das, dann müßte ihm doch der Gedanke kommen, sich von Ernst zu trennen und damit das Haupthindernis für dessen Aussöhnung mit dem Kaiser zu beseitigen. — So etwa Timm. Ich habe das Drama wiederholt in Obertertia behandelt und muß gestehen, daß ich dabei zu dem gleichen Urteile gelangt bin. Ich gehe aber nicht soweit wie Timm, der das Stück aus dem Lehrplan gestrichen sehen will, sondern möchte vorschlagen, jedenfalls den vortrefflichen I. Akt zu lesen und das übrige auf kürzestem Wege zu erledigen. Der bedeutsame geschichtliche Hintergrund und die edle Diktion des Dramas sind doch übrigens Vorzüge, die bei allen sonstigen Schwächen bestehen bleiben.

Glaser, Otto, Eignet sich Heyses Kolberg zur dramatischen Anfangslektüre in Untersekunda? Darmstadt, Neues Gymnasium. Prog.-No. 791.

Die Antwort lautet: nein! — Gustav Freytag hat sich dahin geäußert, daß Heyses Schauspiel im ganzen — Charakteren und Handlung — die wichtigsten Erfordernisse des Dramas vernachlässige, und Glaser bemüht sich, diesen Spruch Wendt und anderen Lobrednern des Stückes gegenüber eingehend zu begründen. Verlorene Liebesmüh', wie mich deucht. Daß der Anfänger die strengen Gesetze des klassischen Dramas aus diesem Stücke nicht lernen kann — die Charaktere sind gerade so einfach und eindeutig, wie sie für Anfänger sein müssen — liegt auf der Hand, aber das verschlägt nichts. Man hat späterhin noch oft genug Gelegenheit, auf diese Dinge zurückzukommen, und manches, z. B. das Verhältnis, in dem die Begriffe Fabel, Handlung, Vorfabel, Exposition zueinander stehen, läßt sich auch aus Heyses Kolberg begreiflich machen. Nach meinen Erfahrungen ist das frische, inhaltlich wertvolle Stück gerade zur Anfangslektüre viel geeigneter als Uhlands Ernst von Schwaben oder gar Körners Zriny, es dürfte aber besser, wie hierzulande, schon in Obertertia, nicht erst, wie in Hessen, in Untersekunda zu lesen sein. Im übrigen verweise ich auf die briefliche Äußerung von Paul Heyse, die ich in meinem Buche über den deutschen Aufsatz (Matthias' Handbuch) S. 191 veröffentlicht habe.

Volkmer, August, A. W. Schlegels Auffassung des Dramas im Vergleich zu der Lessings. Zaborze, Gymnasium i. E. Prog.-No. 264.

Paul Heyse hat in dem eben genannten Briefe die Freiheit Shakespeareschen Schaffens der Gebundenheit der klassischen Technik rühmend gegenübergestellt. Er hätte sich auch auf Schlegel berufen können, u. a. um die nicht unmittelbar aus der Handlung entspringende Errettung Kolbergs, die also dem *deus ex machina* zuzuschreiben sei, wie man tadelnd gesagt hat, aus dem Wesen des christlichen Dramas zu begründen. Schlegel hat ausgeführt, daß an Stelle des heidnischen Schicksals die Vorsehung im christlichen Sinne getreten sei, und

diese Vorsehung ist es doch eben, die den guten Willen der braven Kolberger für die Tat nimmt und die Stadt im letzten Augenblicke errettet. Wie wir aus der lehrreichen Skizze von Volkmer ersehen, steht die dramatische Theorie der Gegenwart, wie sie uns z. B. bei Volkelt entgegentritt, den Anschauungen Schlegels ungleich näher als denen Lessings. „Lessing gegenüber, der am Schlusse der Dramaturgie erklärt, die Tragödie dürfe sich von der Richtschnur des Aristoteles keinen Schritt entfernen, ohne sich ebensoweit von ihrer Vollkommenheit zu entfernen, fordert Schlegel bei aller Anerkennung der idealen Größe des griechischen Dramas für das neuere Drama eigenes Gesetz und Recht, gänzliche Unabhängigkeit auf freiem Boden, volle Ebenbürtigkeit mit jenem."

Lüdemann, Über den Begriff Tragik und die Tragik im Hamlet. Pankow bei Berlin, Realschule und Realgymnasium i. E. Prog.-No. 160.

Verfasser hat seinen kritischen Auseinandersetzungen mit Volkelt, Bulthaupt, Rosikat, Valentin u. a. keine zusammenfassende Definition des Tragischen folgen lassen. Sie würde etwa gelautet haben: Träger der Tragik ist immer nur der (im vollen Besitze seiner geistigen Kräfte befindliche, nicht gemein verbrecherische) Held des Dramas, dessen Charakter oder dessen Lage ihn zwingt, eine Handlung zu begehen, die ihn unbewußt mit höheren Gewalten (Vorsehung, Sittengesetz) in Konflikt bringt und seinen (fast immer rührenden und erschütternden) Untergang herbeiführt. — Dabei wird absolute Selbstbestimmung des Menschen vorausgesetzt, aber mir scheint, so ohne weiteres läßt sich der Determinismus doch nicht abfertigen. — Für das tragische Ende Hamlets gibt Lüdemann die Erklärung: „Der Umstand, daß Hamlet seinen Eid vergißt und sich mit anderen Dingen als der Rache beschäftigt, weil seine Liebe zum Durchbruch kommt, und weil er in seiner Liebenswürdigkeit und Herzensgüte den gekränkten Laertes versöhnen will, führt seinen Tod herbei."

Nieten, Otto, Über Grabbes Don Juan und Faust. Duisburg, Königl. Gymnasium. Prog.-No. 539.

Der Aufsatz behandelt Grabbes Drama nach seinem Zusammenhang, seinem inneren Gehalt und seinen historischen Beziehungen. Er ist als Kapitel einer dreiteiligen Monographie über Grabbes Dramen gedacht, an die dann Nieten eine kritische Lebensbeschreibung des Dichters anschließen will, „wenn sich's lohnen sollte". Es wird sich lohnen! Die vorliegende Arbeit ist nämlich, soweit ich sehen kann, geradezu als Meisterstück einer streng wissenschaftlichen und dabei höchst anziehenden, geistvollen Darstellungsweise zu bezeichnen.

Müller, J. E. V., Arnims und Brentanos romantische Volkslied-Erneuerungen. Ein Beitrag zur Geschichte und Kritik des „Wunderhorns". Hamburg-Bergedorf, Hansaschule. Prog.-No. 904.

Die ebenfalls sehr beachtenswerte, umfangreiche Arbeit, die später fortgesetzt werden soll, zerfällt in einen allgemeinen Teil, der sich über die persönlichen und literarischen Beziehungen zwischen Arnim und Brentano und ihr Verhältnis zur Romantik verbreitet, und in Einzeluntersuchungen, die sich auf Quelle und Redaktion von 10 Liedern erstrecken.

Gallwitz, B., Die romantischen Elemente in Heines Buch der Lieder. Rawitsch, Königl. Gymnasium. Prog.-No. 208.

Ich beschränke mich darauf, die Kapitelüberschriften dieser anziehend und mit gesundem Urteil geschriebenen Abhandlung anzuführen: System der Romantik bis zum Auftreten Heines; die Jugendeinflüsse, die ihn zur Romantik führten; die romantischen Elemente in den Jungen Leiden; Almansor und Ratcliff; die romantischen Elemente im Lyrischen Intermezzo und in der Wallfahrt nach Kevlaar; — in den Liedern der Heimkehr; — in der Harzreise; — in den beiden Nordseecyklen.

Austermann, Joseph, Aufbau und Bedeutung der Trevrizentszene im neunten Buche des Parzival. Attendorn, Gymnasium. Prog.-No. 420.

Im Widerspruch zu der ablehnenden Kritik Böttichers (Das hohe Lied vom Rittertum) weist Verfasser — wie mir scheint, mit Erfolg — nach, daß Wolfram seinen Stoff zwar nicht immer nach logischen Gesichtspunkten ordnet, trotz mangelnder Selbstzucht dabei aber den eigentlichen Zweck des Ganzen immer im Auge behält, und daß insonderheit die innere Umwandlung Parzivals, die den Hauptzweck der Trevrizentszene bildet, mit der von der Vorlage übernommenen Aufklärung über den Gral durchaus in Zusammenhang steht.

Schafstädt, Heinrich, Die Mülheimer Bruchstücke von Flors und Blanzeflors. Mülheim a. Rh., Gymnasium und Realschule. Prog.-No. 568.

Eine deutsche Bibel von Johann Dietenberger (Köln 1575), die der Bibliothek des Mülheimer Gymnasiums gehört, hat unter ihrer Lederhülle die hier zum erstenmal veröffentlichten Bruchstücke so lange Jahre geborgen. 183 zum Teil lückenhafte Verszeilen. Eine sorgsame sprachliche Untersuchung macht es sehr wahrscheinlich, daß die Heimat dieser (um 1300 entstandenen) Pergamenthandschrift, die vermutlich ein Kölner Buchbinder so grausam verschnitten hat, nicht weit von Köln, nämlich in Ripuarien, dem nördlichen Teile des mittelfränkischen Sprachgebietes, zu suchen ist. Das würde beweisen, so schließt Schafstädt, „daß eine ripuarische Übertragung der Dichtung von Flos und Blancflos vorhanden war, bevor die mittelniederdeutschen Bearbeitungen entstanden, daß also auch hier Ripuarien die Rolle des Vermittlers zwischen französischer und deutscher Kultur spielte".

Becker, H., Zur Alexandersage. Ein Brief über die Wunder Indiens in der *Historia de preliis.* Königsberg i. Pr., Königl. Friedrichs-Kollegium. Prog.-No. 6.

Gelehrte, sehr schwierige und umständliche Untersuchung, die sich mit Alexanders ‚Briefe an Aristoteles' beschäftigt, der u. a. in der *Vita Alexandri Magni* des Archipresbyters Leo (10. Jahrhundert) in stark verkümmerter Form enthalten ist. Das Verhältnis des hier (in verschiedenen Rezensionen) gebotenen Textes zu der Überlieferung des *Pseudocallisthenes* und der syrischen, armenischen und hebräischen Übertragung desselben, sowie zu den deutschen Bearbeitern der Alexandersage wird eingehend erörtert.

Strecker, Karl, Textkritisches zu Hrotsvit. Dortmund, Gymnasium. Prog.-No. 477.

Die letzte von Dortmund ausgehende Veröffentlichung des fleißigen Forschers, dem seitdem eine Professur an der Universität Berlin übertragen worden ist, so etwas wie Prolegomena zu der Ausgabe von Hrotsvits Dichtungen, die mittlerweile bei Teubner erschienen ist. Strecker teilt das Ergebnis einer nochmaligen

Kollation der Münchener Handschrift mit und äußert sich außerdem über die Frage, wie Hrotsvits Reimprosa aufzufassen sei.

Weise, Paul, Petrus de Crescentiis. Ein Beitrag zur Geschichte der lateinischen Literatur des Mittelalters. Hamburg, Realgymnasium des Johanneums. Prog.-No. 908.

Das Werk des Petrus de Crescentiis aus Bologna über den Landbau (*Ruralium commodorum libri XII*), das etwa 1305 erschienen ist, hat im 14., 15. und 16. Jahrhundert als das bedeutendste landwirtschaftliche Handbuch gegolten, was sich schon aus der großen Menge von Handschriften, Ausgaben und Übersetzungen ergibt. Sein Verfasser hat die *scriptores rei rusticae*, besonders Varro und Palladius, ausgiebig benutzt, seine Zitate liefern aber keine Handhabe für die Textkritik der benutzten Schriften, wie schon Heinrich Keil seiner Zeit wahrgenommen hat.

Jensch, Otto, Zur Spruchdichtung des Erasmus Alberus. (Die *Praecepta morum.*) Magdeburg, König Wilhelms-Gymnasium. Prog.-No. 297.

Die alten Drucke, der Inhalt der *Praecepta*, die Sprache und die metrische Form, die benutzten Quellen werden eingehend behandelt. Verfasser begründet die Ansicht, „daß die *Praecepta* des Alberus ein wichtiges Zeugnis für das Denken und Fühlen seiner Zeit, für das Suchen nach Wahrheit und Sittlichkeit während der großen Geistesbewegung der Reformation seien".

Mann, Florian Eduard, Rolandslied und Rolandsäulen. Zur Lösung eines alten Problems auf neuem Wege. Posen, Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium. Prog.-No. 205.

Verfasser glaubt die älteren Erklärungen der Rolandsäulen (Marktzeichen, Richterbilder, Königsbilder, Götterbilder) nicht erst widerlegen zu brauchen, bemüht sich dagegen, die neuerdings von Karl Heldmann (Die Rolandsbilder Deutschlands, Halle 1904 und Rolandspielfiguren etc., Halle 1905) aufgestellte Theorie als gänzlich unhaltbar nachzuweisen. Dabei wird u. a. die eigenartige, ganz abweichende Formgebung, die der Roland von Halle zeigt, ausführlich besprochen. Manns Deutung ist folgende: die Rolandbilder stellen wirklich den epischen Helden, und zwar in idealer Auffassung dar. Sie sind in jener Zeit entstanden (etwa 1220—1270), als man den Kreuzzug gegen die heidnischen Preußen predigte, ein Werbemittel für die Bestrebungen des Deutsch-Ordens und der mit ihm verwandten adligen und geistlichen Kreise. Die Rolle, die Roland im Epos spielt, legte es nahe, ihn zum Vorbild und Bannerträger jener ritterlichen Heidenbekämpfer zu machen, um so mehr, als das Rolandslied merkwürdigerweise eine ganze Reihe von Volksnamen enthält, die sich auf das heidnische Preußen und die benachbarten Gebiete beziehen. Die hier in aller Kürze wiedergegebene Deutung hat meines Erachtens keine Aussicht, die Auffassung des „Roland" als Spielfigur zu erschüttern. Übrigens hat Mann zu erwähnen vergessen, daß Franz Jostes, Professor an der Universität Münster, gleichzeitig mit Heldmann auf diese Erklärung verfallen ist. Vgl. Zeitschrift für rheinisch-westfälische Volkskunde von 1904 und dazu: „Roland in Schimpf und Ernst. Die Lösung des Rolandrätsels". (Dortmund 1906, Verlag von Ruhfus.) Der Name Roland ist nach ihm in Niederdeutschland (volksetymologisch!) aus *rota, rotula*, Rolle entstanden, also ursprünglich soviel wie Drehfigur, Wendehals. Die Philologie hat das Rolandrätsel gelöst!

Köhler, Gustav, Das Elsaß und sein Theater. Beobachtungen und Betrachtungen zur Geschichte und Würdigung des Elsässischen Theaters. Straßburg i. E., Realschule bei St. Johann. Prog.-No. 663.

„Die elsässische Frage ist eine Kulturfrage!" lautet das Motto, das den ersten Hauptteil: Kulturgrundlagen — einleitet, und ich glaube, daß die groß angelegte, einsichtige und feinsinnige Darstellung den Beweis für diesen Satz erbracht hat. Sie entwirft ein anschauliches Bild von all den inneren Wandlungen, die das Elsässertum von den Zeiten Arnolds und seines „Pfingstmontag" (1816) bis in unsere Tage hinein durchgemacht hat. Wandlungen und Irrungen! Aber auch auf altdeutscher Seite ist manches versehen und verdorben worden, wie ich wohl auf Grund elfjährigen Aufenthaltes im Reichslande — in der Manteuffelschen Periode! — behaupten darf. Der zweite Hauptteil der Arbeit behandelt „des Elsässischen Theaters Gründungen und Entwicklungen". Er wird durch ein Motto gekennzeichnet, das den „Mitteilungen üs'm Elsasser Theater Milhüse, Nümmero 1, I. Johrgang" entnommen ist. Es lautet: „Alles aber soll dem Gesamtziel unserer Bemühungen zustreben: die Liebe zu unserer Heimat zu beleben, zu fördern und zu vertiefen". Ich bin mit dem Verfasser der Meinung, daß man diesen Theatervereinen in Straßburg (1898) und — bald darauf — in Mülhausen, Colmar, Thann und Zabern, die sich die Aufführung von Stücken in elsässischer Mundart und zwar durch Liebhaber, nicht berufsmäßige Schauspieler, zum Ziele setzen, und in denen Einheimische und Altdeutsche einträchtig zusammenwirken, im Interesse des Deutschtums guten Erfolg wünschen muß, gleichviel, ob diese Bewegung bei diesem und jenem elsässischen Querkopfe nebenbei auch einen Protest gegen das Hochdeutsche, die Sprache der Schwobe, der Employés bedeutet oder nicht. Am Schluß seiner verdienstlichen Abhandlung teilt Köhler mit, daß die Arbeit, um zwei weitere Abschnitte bereichert, demnächst bei Schlesier und Schweikhardt zu Straßburg in Buchform erscheinen werde.

Schröter, W., Die deutsche Kleinstadt in der Dichtung. Oschersleben, Realschule. Prog.-No. 333.

Kurze Durchmusterung des weitschichtigen Stoffes. Viel Namen. Die Kleinstadt in der Lyrik soll später behandelt werden.

Wirth, Hermann, Indogermanische Sprachbeziehungen. II. Teil. Donaueschingen, Großherzogliches Gymnasium. Prog.-No. 757.

Berichtigungen und Nachträge zum I. Teil. (Bruchsal, Ostern 1905.) Vgl. Jahrgang V, S. 327 der Monatschrift.

Seppeler, Georg, Die Familiennamen Bocholts. Mit Berücksichtigung der Umgegend für das 14. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Etymologie und Bedeutungslehre der deutschen Familiennamen. (Fortsetzung.) Bocholt, Gymnasium. Prog.-No. 422.

Verfasser teilt die Familiennamen Bocholts in drei Gruppen ein, die vorliegende Arbeit, die auf urkundliches Material zurückgreift und dadurch für die allgemeine Namenkunde gewiß manchen Gewinn abwerfen wird, erstreckt sich aber bloß auf einen Teil der ersten Gruppe, und zwar auf die Familiennamen, die aus altdeutschen Rufnamen entstanden sind — bis zum Buchstaben H.

Mackel, Emil, Über die Entstehung der Mundarten. Berlin, Königl. Prinz Heinrichs-Gymnasium. Prog.-No. 97.

Mackel bekennt sich mit Gröber, Horning, Wrede und Gauschat zu der Ansicht, daß es scharf abgeschnittene Dialektgrenzen gebe, und daß sich solche mundartliche Grenzen häufiger mit politischen als mit physischen Grenzen decken. Eine Vergleichung der mecklenburgischen Mundart mit der der Priegnitz beweist, daß die beiden Mundarten allerdings in einer ganzen Reihe lautlicher Erscheinungen von Hause aus übereinstimmen, daß aber die geschichtlich gewordene politische Grenze nachträglich das naturgemäß Entstandene in der Sprache derartig modifiziert hat, daß heute jeder Mecklenburger sofort den Priegnitzer an seiner Mundart erkennt und umgekehrt.

Braun, Karl, Vergleichende Darstellung der Mundarten in der Umgebung von Heilbronn a. N. (Schwäbisch-fränkisches Grenzgebiet.) Mit 2 Karten. Heilbronn, Oberrealschule und Realgymnasium. Prog.-No. 734.

Die außerordentlich sorgfältige und eindringende Untersuchung, die Frucht achtjähriger Beobachtungen in Stadt und Land, umfaßt drei Teile: 1. Eine vergleichende Darstellung des ganzen Gebiets mit jeweiligem Nachweis der Unterschiede auf den beigefügten Karten. 2. Eine Untersuchung über die Natur der Grenzen, über geographische und geschichtliche Beziehungen. 3. Sprachproben. Zur Beurteilung der Frage, wie sich natürliche und politische Grenzen zu den Mundarten verhalten, liefert auch diese Arbeit — gleich der eben genannten von Mackel — schätzenswerte Beiträge.

Steinhäuser, Karl, Die Muttersprache im Munde des Breslauer höheren Schülers und ihre Läuterung im deutschen Unterricht. Breslau, Evangelische Realschule I. Prog.-No. 275.

Solche Zusammenstellungen von mundartlichen Eigentümlichkeiten lexikalischer und grammatischer Art kommen wohl mehr der Sprachforschung als gerade dem deutschen Unterricht zugute. Daß der Lehrer z. B. das „würde“ oder „möchte“ im konjunktivischen Nebensatz bekämpft, versteht sich in Breslau und sonst von selbst, und daß der Schüler im übrigen seine Idiotismen ängstlich — vielleicht zu ängstlich — vor dem Lehrer versteckt, ist eine Tatsache, die auch dem Verfasser bekannt ist. Anders steht's mit der Aussprache! Da hat man oft genug Gelegenheit, zu derb hervortretendes Schlesiertum — etwa mit Hilfe von Siebs (Grundzüge der Bühnenaussprache, 1906) — ein wenig zurückzudämmen. Mundartliche Ausdrücke und Redensarten streng zu lokalisieren, ist gewiß sehr schwierig, und Steinhäusers Sammlung enthält sicherlich manches, was nicht hineingehört. Der Gebrauch des Reflexivpronomens in Beispielen wie: die Spanier wählten sich Leopold zum König — Sie hatten sich den Reichtum mühsam errungen usw. — ist doch in der Schriftsprache allgemein üblich; anderseits kann man die aus Frenssen angeführte Wendung: „Er trank sich einen“ — auch in Westfalen alle Tage hören. Fleißige Schüler heißen nicht bloß in Breslau bei ihren Kameraden Streber, energische Lehrer, die freche Schüler in den gebührenden Schranken zu halten wissen, erhalten auch in Dortmund vom kleinsten Knirpse sofort das Prädikat „frech“, und das soll nach meinen Beobachtungen eher Anerkennung als Tadel ausdrücken. Verzwickte, verteufelte, eklige Aufgaben, Sachen, Geschichten, vor denen man sich gern „drückt“, gibt es überall, ebenso wird wohl überall gekneipt, gemogelt, gepumpt, Quatsch und Blech gesprochen. Steinhäusers Arbeit hätte

sich vor allem darauf richten sollen, alles, was nur Breslauer oder doch schlesische Redeweise ist, von dem Übrigen möglichst abzusondern.

Reis, H., Untersuchungen über die Wortfolge der Umgangssprache Mainz, Großherzogliches Ostergymnasium. Prog.-No. 795.

Verfasser, der schon früher Fragen aus diesem Gebiete bearbeitet hat, sucht die Wortfolge in unserer Umgangssprache nach rein psychologischen Gesichtspunkten festzustellen und behandelt in ebenso lehrreicher wie anziehender Erörterung: Interjektionen am Satzanfang. Hinweisende Ausdrücke am Satzanfang und am Satzschluß. Hinweisende Ausdrücke und unvermittelte Anfügung im Zusammenhang der Rede. Nachträgliche Ergänzungen des Satzes.

Wegener, Philipp, Zur Geschichte des deutschen Unterrichts. Greifswald, Gymnasium und Realschule. Prog.-No. 173.

Der endgültige Bruch mit dem alten humanistischen Bildungswesen hat sich unter dem Einflusse zweier Strömungen vollzogen, erstens des Pietismus und zweitens der Aufklärung, des Rationalismus, der „in seiner Entwicklung bis zur Selbstzersetzung auf der einen Seite zum Neuhumanismus, auf der anderen durch Rousseaus Naturevangelium und die Romantik zum historisch empfindenden Nationalismus führt". Damit tritt der deutsche Unterricht immer mehr in den Vordergrund, was sich schon in dem Gymnasial-Lehrplan von 1816 und in dem Prüfungs-Reglement von 1834 deutlich bekundet. Da es nun von Wert ist zu sehen, wie sich die einzelnen Anstalten damals zu den Anregungen und Forderungen der Unterrichtsverwaltung verhielten, teilt Verfasser die hierhin gehörigen Bestimmungen aus dem Lehrplan des Greifswalder Gymnasiums von 1818 und weiterhin solche von 1828 und 1829 mit. Zum Schluß werden die Verhandlungen der für die gesamte Methodik des deutschen Unterrichts höchst einflußreichen ersten ostpreußischen Direktorenkonferenz vom Jahre 1831 eingehend gewürdigt.

Ringeltaube, Ernst, Zur Lehraufgabe des Deutschen in Obersekunda. Stargard i. Pomm., Königliches und Groningsches Gymnasium. Prog.-No. 182.

Der Lehrer des Deutschen in Obersekunda, der seiner umfangreichen und vielgestaltigen Aufgabe gegenüber leicht in Verlegenheit geraten kann, wird es mit Freuden begrüßen, daß ihm hier eine — freilich schon des Raumes wegen knappe — Auswahl aus dem Lektürestoffe geboten wird, teils im Urtext, teils in Nachdichtungen, und zwar mit inhaltlichen und sprachlichen Erläuterungen. Auch die sprachgeschichtlichen, metrischen, literarhistorischen Abschnitte empfehlen sich durch Übersichtlichkeit und weise Beschränkung auf das Nötigste.

Der deutsche Lehrplan der Königlichen Realschule zu Sonderburg. Sonderburg, Königliche Realschule. Prog.-No. 365.

Die Lehraufgaben werden für die einzelnen Klassen genau festgestellt, und das Lehrverfahren wird in anschaulicher, praktischer Weise erläutert. Die Anlage enthält eine ebenfalls sehr praktische und verständige Aufsatzlehre für III—I sowie eine kurze Methodik des Lesestoffs und der Dramenlektüre.

Gemoll, Albert, Die Meditationsarbeit im deutschen Unterricht als Gegenmittel gegen die Aufsatzfabriken. Striegau, Realgymnasium i. E. Prog.-No. 261.

Die kurz gehaltene, aber inhaltreiche Abhandlung begründet den meines Er-

achtens durchaus richtigen Standpunkt, daß eine sorgsame Meditationsarbeit, die sich nicht auf den einzelnen Aufsatz, sondern auf die ihm nahestehenden größeren Gedankenkomplexe bezieht, ferner eine Vermehrung der Klassenarbeiten gegen Aufsatzfälschungen die beste Gewähr biete.

Nolte, Hans, Die Beurteilung der deutschen Aufsätze. Papenburg, Realprogymnasium. Prog.-No. 402.

Eine merkwürdige Erscheinung unter den Aufsatzdidaktikern, der Schalk unter den — Propheten! Aber ich weiß nicht, ob die novellistisch-humoristische — an sich geistvolle und ergötzliche — Einkleidung, die die Erörterung zur Schau trägt, gerade für diesen Gegenstand zweckmäßig ist. Der „alte Deutschlehrer" der Prima, der die gleiche Arbeit erst „sehr gut" und dann einige Jahre später „mangelhaft" nennt, dieser „alte Quengelkopp", wie ihn Primaner Lüttewilm bezeichnet, ist doch wohl mehr eine Karikatur aus Schülermemoiren, und was mich noch mehr befremdet: man sieht nicht recht, welche Stellung der Verfasser, Hans Nolte, zu den höchst gewissenhaften, wohl auch pedantischen, aber anderseits keineswegs wertlosen Aufsatzbemühungen des zweiten Deutschlehrers Dr. Truge eigentlich einnimmt. Direktor Dr. Wisse schläft dreimal ein, als er es unternommen hat, Truges umfangreiches Elaborat zu lesen, und ich verstehe sehr wohl, daß man dabei gähnen kann. Auch das ist mir begreiflich, daß man auf den Gedanken verfallen kann, auf den Wirrwarr unserer Aufsatzrezepte und das Chaos von Regeln und Anweisungen eine Satire zu schreiben. Aber nun gerade in einer Programmabhandlung?

Brinkmann, Der Peter-Paulsdom in Zeitz. Zeitz, Königliches Stiftsgymnasium. Prog.-No. 313.

Eine nach den verschiedensten Seiten hin interessante, mit zahlreichen trefflichen Abbildungen ausgestattete Schrift, die nicht nur den gegenwärtigen Zustand des altehrwürdigen, großartigen Gotteshauses, seine plastischen Kunstwerke, Inschriften u. a., seine Baugeschichte eingehend behandelt, sondern in Verbindung damit auch Territorial- und Kulturgeschichte berücksichtigt. Sie wird nicht bloß, wie Verfasser bezweckt, die reiferen Schüler des Zeitzer Gymnasiums dazu anregen, sich mit kunstgeschichtlichen Dingen zu beschäftigen, sondern sie kann nach meinem bescheidenen Dafürhalten geradezu als Muster und Beispiel für derartige Arbeiten dienen.

Brieg. Paul Geyer.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Zum Unterricht in der Chemie.

Sir William Ramsays, des bekannten englischen Chemikers, „Modern Chemistry“ liegt nunmehr auch in deutscher Übersetzung vor (Moderne Chemie, ins Deutsche übertragen von M. Huth. Halle a. S. W. Knapp). Es weicht in mehrfacher Beziehung von den bei uns gebräuchlichen Lehrbüchern ab, rein äußerlich schon dadurch, daß es in zwei, selbständige Bände bildende Teile zerfällt, in die theoretische und die systematische Chemie, mehr aber noch durch die eigenartige Gruppierung des Inhalts. Die theoretische Chemie beginnt mit einer kurzen historischen Einleitung, die dadurch bemerkenswert ist, daß der Verfasser den so oft verkannten Anhängern der Phlogistontheorie volle Gerechtigkeit zuteil werden läßt; alsdann werden sogleich die stöchiometrischen Grundgesetze und im Anschluß daran die Volumengesetze von Gay-Lussac, das Dulong-Petitsche Gesetz und die Erscheinungen des Isomorphismus behandelt, so daß schon die ersten anderthalb Druckbogen die theoretischen Grundlagen für die Bestimmung der Molekular- und Atomgewichte enthalten, deren praktische Ausführung in einem späteren, dem fünften Kapitel, gezeigt wird; in diesem schildert der Verfasser zugleich in zusammenhängender Darstellung die Erscheinungen der Allotropie und zeigt am Beispiel des Schwefels, wie sich diese Verhältnisse unter Benutzung der Dampfdruckkurven in einfacher und anschaulicher Weise graphisch darstellen lassen. Bereits das zweite Kapitel handelt von den Gesetzen des osmotischen Druckes und den Raoultschen Gesetzen; das dritte von der gewöhnlichen und der elektrolytischen Dissoziation, sowie dem Verfahren zur Ermittlung des Dissoziationsgrades, also von der Messung der Äquivalentleitfähigkeit, ferner vom Kohlrauschschen Gesetz und den Hittorfschen Überführungszahlen; das vierte von dem periodischen System der Elemente, ihrer Valenz und dem Wesen und der Bedeutung der Strukturformeln, die der Verfasser noch eingehender im sechsten Kapitel an einer Reihe von organischen Verbindungen erörtert, indem er außer der Struktur- auch die Stellungs- und Stereoisomerie sowie die Tautomerie in den Kreis der Betrachtung zieht. Ein Kapitel über die Energie, insbesondere die chemische Energie, in dem die Wärmeerscheinungen bei chemischen Vorgängen und das Ostwaldsche Gesetz der stufenweisen Reaktionsfolge Erwähnung finden bildet den Schluß des ersten Teils. Man erkennt aus dieser kurzen Inhaltsangabe

daß das Buch nicht zur ersten Einführung in die Chemie und am allerwenigsten für den Schulunterricht bestimmt ist, da der größte Teil von dem, was hier an die Spitze gestellt ist, erst als Ergebnis des chemischen Unterrichts, und zwar ziemlich spät, gewonnen werden kann. Wohl aber sind hier die Gesetze und die Ansichten, welche die gegenwärtige Chemie beherrschen, in so klarer und präziser Weise dargestellt, daß das Buch einem jeden, dem die chemische Wissenschaft nicht mehr fremd ist, zur Klärung seiner Vorstellungen und zur Befestigung seines Wissens auf das beste empfohlen werden kann. Dies gilt ebenso, vielleicht in noch erhöhtem Maße, von dem systematischen Teil, in welchem die chemischen Verbindungen nicht in der herkömmlichen Weise im Anschluß an die einzelnen Elemente betrachtet werden, sondern in einzelne Gruppen, wie Hydride (einschließlich der Kohlenwasserstoffe), Halide, Oxyde und Hydroxyde (mit Einschluß der Alkohole, Aldehyde und Äther), Salze, zusammengefaßt und nach ihrem gemeinsamen Verhalten charakterisiert sind, nachdem das erste Kapitel einen Überblick über die Darstellung der Elemente nach der bereits im theoretischen Teil gegebenen Disposition (Abscheidung durch Elektrolyse, Temperaturerhöhung oder doppelten Umsatz) gebracht hat. Hier wird auch der Lehrer vieles finden, was er mit Vorteil im chemischen Unterricht verwenden kann. Die Übersetzung ist mit Geschick ausgeführt, so daß der außerdeutsche Ursprung des Textes nirgends zu erkennen ist. Störend ist in der Drucklegung die Verwendung des rechts oben neben das Symbol gesetzten Kommas in doppelter Bedeutung, einmal, wie üblich, zur Bezeichung von einem Anion anhaftenden negativen Ladung (z. B. NO_3'), dann aber auch zur Bezeichnung der Wertigkeit namentlich von Metallen, z. B. Mn'' $(Mn'''O_2)_2$ und Fe'' $(Fe'''O_2)_2$ (S. 276) statt $\overset{''}{Mn}$ $(\overset{'''}{Mn}O_2)_2$ und $\overset{''}{Fe}$ $(\overset{'''}{Fe}O_2)_2$. Auch die Schreibweise $Cu_2{\cdot}I_2'$ (S. 224) ist nicht gerechtfertigt, da das Doppelatom Kupfer zweiwertig ist und demnach Cu_2'' geschrieben werden muß.

Lediglich für den Lernenden ist die Einführung in die Chemie der Kohlenstoffverbindungen von Emil Fromm (Tübingen, Lauppsche Buchhandlung) bestimmt. Der Verfasser hat den Hauptwert darauf gelegt, den Zusammenhang zwischen den Tatsachen, die für das Verhalten der einzelnen Gruppen der organischen Verbindungen charakteristisch oder für deren Synthese von Wichtigkeit sind, möglichst scharf hervortreten zu lassen und deshalb von vornherein darauf verzichtet, den Inhalt so zu gestalten, daß das Buch gleichzeitig als Hand- und Nachschlagebuch benutzt werden kann. Immerhin ist das darin verarbeitete Tatsachenmaterial umfangreich genug, um als sichere Grundlage für weitere und eingehendere Studien auf diesem weit verzweigten Gebiet der Chemie dienen zu können. Den breitesten Raum nehmen die aliphatischen Verbindungen ein, für die der Verfasser eine übersichtliche Einteilung erhält, indem er Mono-, Di-, Tri-, Tetra- und Polysubstitutionsprodukte unterscheidet. Von den cyklischen Verbindungen sind die Polymethylenverbindungen kurz, ausführlicher die Derivate des Benzols und seiner Homologen behandelt, während von den heterocyklischen nur die wichtigsten (Furan, Thiophen und Pyrrol mit Indol unter den fünf-, Pyridin und Chinolin unter den sechsgliedrigen) berücksichtigt werden konnten. Das Buch wird dem angehenden Studierenden, aber auch schon den Oberprimanern der Oberrealschulen gute Dienste leisten.

In zweiter Auflage ist das Lehrbuch der Chemie und Mineralogie von Max Ebeling (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung) erschienen, welches bereits in dieser Monatschrift (Bd. 2, S. 717) eingehend besprochen wurde. Die neue Auflage ist durch einige Abschnitte aus der physikalischen Chemie erweitert worden. Außerdem ist ein zweiter, die organische Chemie behandelnder Teil erschienen, in welchem die wichtigsten Gruppen der Kohlenstoffverbindungen charakterisiert und eingehender die technisch wichtigen Verbindungen berücksichtigt sind. Eine Anzahl vortrefflicher Abbildungen und Übersichtstafeln, für deren Aufstellung Osts chemische Technologie vorbildlich gewesen ist, veranschaulichen das im Text Gesagte, wie denn die gesamte Ausstattung auch dieses Teils des Lehrbuchs als vorzüglich bezeichnet werden muß. Wünschenswert wäre die Berücksichtigung der substituierten Fettsäuren, wenigstens der Aminonsäuren gewesen, die für die Erforschung der Konstitution der Eiweißstoffe eine so hohe Bedeutung gewonnen haben, und die der Verfasser nur gelegentlich, z. B. bei der Indigosynthese erwähnt. Sehr dankenswert sind die zahlreichen Einzelangaben für Versuche, die zur Darstellung der einzelnen Verbindungen oder zur Demonstration ihres Verhaltens dienen.

Ebenfalls in einer neuen Auflage sind die Elemente der Chemie und Mineralogie von Heinrich Bork (Paderborn, Schöningh) erschienen; die vorliegende 4. Auflage ist nach dem Tode des Verfassers von Gustav Klopsch besorgt, gegenüber der vorhergehenden aber nur wenig verändert worden. In dem ersten der Mineralogie gewidmeten Teil werden an einzelnen, als Paradigmen dienenden Mineralien die wichtigsten Kristallformen erörtert, der zweite umfangreichere Teil behandelt im Anschluß an einfache Versuche die Haupteigenschaften der wichtigsten Elemente und Verbindungen. Der Text ist nicht überall einwandfrei, so S. 31, wo die plutonischen Gesteine als gleichbedeutend mit den Eruptivgesteinen bezeichnet werden, während sie doch nur eine Gruppe der letzteren und den Gegensatz zu den vulkanischen Gesteinen bilden; S. 36, wo als Oxydationsprodukt des Phosphors bei gewöhnlicher Temperatur Phosphorsäure (oder Phosphorpentoxyd) genannt ist; S. 41, wo gesagt wird, der Sauerstoff lasse sich erst bei —130 ° durch einen Druck von 470 Atmosphären verflüssigen, während seine kritische Temperatur bekanntlich —118 ° und sein kritischer Druck 50 Atmosphären beträgt. Auch die Dichte dieses wichtigen Elementes ist ungenau angegeben; sie ist bei 0 ° und 76 cm Druck 0,001429 $g \cdot cm^{-3}$ und nicht 0,0014336 (S. 44). Eine Leuchtgasflamme erlischt nicht im Chlor (S. 52), sondern brennt mit rußender Flamme weiter; sinnentstellend ist der auf derselben Seite sich findende Druckfehler Kohlenstofffrei statt Kohlenstoff frei; der Unterschied, wie er zwischen Zersetzung und Zerlegung (S. 49 und 59) gemacht wird, ist ganz ungebräuchlich und auch unbegründet; und so ließe sich noch manche Unebenheit anführen. Wünschenswert wäre auch eine konsequente Durchführung der neueren Nomenklatur, wie sie in der Vorrede in Aussicht gestellt wird, denn die alten Berzeliusschen Benennungen der Salze (schwefelsaures Kupferoxyd usw.) entsprechen schon lange nicht mehr unserer Auffassung über den Aufbau dieser Verbindungen.

Reichlichen Unterrichtsstoff in einwandfreier Form enthalten die Grundlinien der Chemie für Oberrealschulen von J. Rippel (Wien, Franz Deuticke). Der

Stoff ist systematisch angeordnet, so daß seine methodische Verarbeitung dem Lehrer überlassen bleibt. Leider hat der Verfasser die moderne Auffassung der chemischen Vorgänge gar nicht berücksichtigt und damit auf ein wertvolles Hilfsmittel zum tieferen Eindringen in das Verständnis dieser Naturerscheinungen verzichtet. Auch sollte der Wasserstoff als Bezugselement für die Atomgewichte nunmehr endgültig aufgegeben und an seine Stelle der Sauerstoff gesetzt werden. Das gut ausgestattete Buch bringt manche Versuchsanordnung in neuer und zweckmäßiger Form.

Eine wertvolle Bereicherung der Schulbuchliteratur bildet das Lehrbuch der anorganischen Chemie von Paul Bräuer (Leipzig, B. G. Teubner) in methodischer Beziehung durch die geschickte und elegante Art, wie der Verfasser in das Verständnis der chemischen Grundbegriffe und -gesetze einführt, und wie er physikalische Tatsachen, deren Kenntnis für die richtige Auffassung chemischer Vorgänge erforderlich ist, an passenden Stellen mit dem rein chemischen Unterrichtsstoff zu einem harmonischen Ganzen zu vereinigen weiß; sachlich durch die stete und eingehende Berücksichtigung der Ergebnisse der neueren physikalisch-chemischen Forschung, die, wie er in der Vorrede hervorhebt, und wie auch der Referent mehrfach betont hat (siehe z. B. diese Monatschrift 4, 217), die Grundlage des chemischen Unterrichts bilden müssen, weil sie allein ein tieferes Eindringen in das Wesen der chemischen Vorgänge ermöglichen. Der Verfasser führt, sobald dies tunlich ist, den Ionenbegriff ein (warum aber die Schreibweise Kathion?), erläutert das Faradaysche Gesetz und die aus ihm sich ergebende Konstante F und faßt die in wässerigen Lösungen sich vollziehenden Vorgänge als das auf, was sie sind, nämlich als Ionenreaktionen, für deren Verständnis dann noch andere Begriffe, wie der des Löslichkeitsproduktes, erörtert werden. Vielleicht entschließt sich der Verfasser dazu, in einer hoffentlich bald nötig werdenden Neuauflage die Schreibweise dahin zu vereinfachen, daß in den Gleichungen nur die tatsächlich wirksamen Ionen erkennbar sind, so daß ihre Unabhängigkeit von den zugehörigen entgegengesetzt geladenen Ionen deutlicher hervortritt. Im Anschluß an die Betrachtung der Metalle der Magnesiumgruppe wird dann die osmotische Theorie der Stromerzeugung in den reversiblen und irreversiblen galvanischen Elementen und der Begriff der Polarisation und der Zersetzungsspannung in einfacher und anschaulicher Weise erörtert. Hier wie an andern Stellen beschreibt der Verfasser neue und einfache Versuchsanordnungen zur Demonstration der betreffenden Erscheinungen und gibt in den beigefügten Aufgaben ein wertvolles Hilfsmittel zur Befestigung und Vertiefung der gewonnenen Kenntnisse. Weitere derartige Aufgaben finden sich, wie beiläufig bemerkt sein mag, in der vor einigen Jahren in demselben Verlag erschienenen Sammlung stöchiometrischer Aufgaben desselben Verfassers. Ein kurzer Abriß der Kristallographie und eine allerdings sehr kurze Einleitung in die organische Chemie bilden den Schluß des empfehlenswerten Buches.

Von den neueren Ansichten nahezu unberührt ist dagegen die Darlegung des Unterrichtsstoffs in dem in demselben Verlag erschienenen Lehrbuch der Chemie von Georg John und Rud. Sachsse. Es zerfällt in drei Teile, von denen der erste dem propädeutischen Unterricht in der Chemie gewidmet ist,

während der zweite und dritte, als systematische Chemie bezeichnete Teil die anorganische und organische Chemie behandeln. Dabei ist indes zu bemerken, daß auch in dem ersten Teil abgesehen von dem II. und III. Abschnitt (der erste kommt als Einleitung nicht in Betracht) die systematische Anordnung der Elemente zugrunde gelegt ist, so daß nicht recht erkennbar ist, wodurch er sich von dem nachfolgenden unterscheidet. Die Verfasser betonen in der Vorrede die Einheitlichkeit der Nomenklatur, gebrauchen aber nebeneinander Namen wie Kaliumkarbonat und kohlensaures Kali u. ä., von denen die letzteren mit der heutigen Auffassung von der Konstitution der Salze nicht mehr vereinbar sind.

Für den propädeutischen Unterricht in der Chemie sind mehrere Leitfäden neu erschienen oder neuaufgelegt worden, ein Beweis, daß die Methodik gerade dieses Unterrichts, der an den Lehrer wohl die höchsten Anforderungen stellt, die Fachgenossen auf das lebhafteste beschäftigt. In allen diesen Leitfäden bildet der Versuch die Grundlage des Unterrichts, und es wird gefordert, daß der Schüler auf dem Wege der Induktion in das Verständnis chemischen Geschehens und in die Erkenntnis der hier herrschenden Naturgesetze eingeführt werde. Über den Umfang des darzubietenden Lehrstoffs scheinen freilich die Ansichten sehr auseinanderzugehen, wiewohl es nach der Ansicht des Referenten nicht zweifelhaft sein kann, daß nur bei weiser Beschränkung das Pensum gründlich durchgearbeitet und die Gefahr vermieden werden kann ein Scheinwissen zu erzeugen.

Das methodische Lehrbuch für Chemie und Mineralogie von W. Levin, Teil I. Unterstufe (Berlin, Otto Salle) legt dem Unterricht eine passend ausgewählte Anzahl von Stoffen (an erster Stelle Luft, an zweiter Wasser) zugrunde, die nach ihrem physikalischen Verhalten und nach den chemischen Veränderungen betrachtet werden, die an und in ihnen stattfinden. Dabei wird zunächst die Anwendung der chemischen Zeichensprache grundsätzlich vermieden und z. B. die Darstellung des Wasserstoffs in der üblichen Weise lediglich zu dem Zweck ausgeführt, um die Eigenschaften dieses Elementes zu demonstrieren, ohne daß der bei der Einwirkung von Zink auf verdünnter Schwefelsäure stattfindende Vorgang näher erläutert wird. Erst später, nachdem von den Eigenschaften der Salzsäure und des Chlors die Rede war, werden die Gesetze von der Erhaltung des Stoffs und von den konstanten Proportionen — das Gesetz von den multiplen Proportionen folgt an einer noch späteren Stelle — und die chemischen Zeichen erörtert. Dieses langsame Fortschreiten ist durchaus zu billigen; denn erfahrungsgemäß bereitet das Erfassen gerade dieser Gesetzmäßigkeiten dem Schüler nicht geringe Schwierigkeiten, und es ist wenig zweckmäßig, den Begriff des Verbindungsgewichtes schon dann einzuführen, wenn der Schüler noch unter dem ersten Eindruck der Eigenartigkeit chemischer Vorgänge befangen ist. Ja, man kann im Zweifel darüber sein, ob es vorteilhaft ist, auf dieser Stufe überhaupt von Atomen und Molekeln zu reden, den Valenzbegriff zu erörtern und die Avogadrosche Regel zu erwähnen (die, nebenbei bemerkt, zur Erklärung der wenige Jahre zuvor entdeckten Gay-Lussacschen Volumengesetze und nicht dazu dienen sollte, das gleichmäßige Verhalten gasförmiger Stoffe gegen Druck- und Temperaturveränderung verständlich zu machen, S. 31). Von diesen Bedenken abgesehen, kann man

der Auswahl des Stoffes, wie sie der Verfasser getroffen hat, nur zustimmen. Das Buch ist zunächst für den Gebrauch an Oberrealschulen bestimmt; an den Realgymnasien, die höchstens einen einstündigen chemischen Unterricht in Untersekunda besitzen, muß ein Teil des Unterrichtsstoffes in Obersekunda erledigt werden, in welcher Klasse dann die Unterstufe neben der für sie und für die Prima bestimmten Oberstufe desselben Verfassers zu benutzen ist. In diesem zweiten Teil des methodischen Lehrbuchs sind die Elemente systematisch geordnet; er enthält außerdem einen Abriß der Kristallographie und eine kurze, sachgemäße Darlegung der Theorie von der elektrolytischen Dissoziation. (Die auf 1 l Lösung bezogene molekulare Gefrierpunktserniedrigung beträgt bei einem Elektrolyten, vollständige Dissoziation vorausgesetzt, nur dann 3,7 °, wenn jede Molekel in zwei Ionen gespalten ist, wie dies z. B. beim Kaliumchlorid geschieht; sie ist dagegen größer, wenn die Molekel, wie die des Kaliumsulfats, drei Ionen liefert, und noch größer, wenn darin vier entstehen können usw.)

Die Einführung in die Chemie von O. Stockenius und O. Krüger (Leipzig, Rengersche Buchhandlung) stimmt hinsichtlich der Anordnung und des Umfanges des Stoffes im wesentlichen mit der zuvor besprochenen Unterstufe überein. In sehr zweckmäßiger Weise sind den einzelnen Paradigmen Erläuterungen angefügt, die in kurzen Sätzen die im Anschluß an die Versuche gewonnenen Vorstellungen und Begriffe zusammenfassen.

Einen erheblich umfangreicheren Unterrichtsstoff enthält der Vorbereitende Lehrgang der Chemie und Mineralogie von Karl Anton Henniger (Stuttgart und Berlin, F. Grub), der nicht nur eine weit größere Anzahl von Elementen und Verbindungen in den Kreis der Betrachtung zieht, sondern bereits auf dieser Unterrichtsstufe die Gay-Lussacschen Volumengesetze, die Vorgänge bei der elektrolytischen Dissoziation u. a. erörtert. Ebenso werden metallurgische und technologische Vorgänge (Verhüttung der Eisenerze, Leuchtgas-, Glas- und Porzellanfabrikation) berücksichtigt und die Kristallformen der nicht geringen Anzahl von erwähnten Mineralien recht eingehend beschrieben, wobei sogar Hemieder und ihre Kombinationen (S. 67) und Zwillingskristalle (Karlsbader Zwillinge, S. 97) von der Betrachtung nicht ausgeschlossen bleiben. Es bedarf unzweifelhaft eines großen unterrichtlichen Geschicks, um in der kurzen zur Verfügung stehenden Zeit mit Durchschnittsschülern die Fülle des hier Gebotenen zu verarbeiten.

Ein Gleiches gilt für das zunächst zum Gebrauch an österreichischen Schulen bestimmte Lehrbuch von Maximilian Rosenfeld, welches unter dem Titel: Erster Unterricht in der Chemie und Mineralogie bei Karl Fromme (Wien und Leipzig) erschienen ist. Es unterscheidet sich hinsichtlich der Anordnung des Stoffs in mancher Beziehung von dem zuvor erwähnten Lehrgang, stimmt aber in bezug auf den Umfang im großen und ganzen mit ihm überein. Ein Anhang enthält sogar auf etwa 20 Seiten einen Abriß der organischen Chemie, der abweichend von dem bei den anorganischen Verbindungen befolgten Grundsatz nicht mit den einfachsten Kohlenstoffverbindungen, sondern mit den Kohlehydraten beginnt. In hohem Maße irreführend ist die an der Spitze dieses Abschnitts stehende Behauptung, der Name dieser wichtigen Stoffgruppe rühre daher, daß bei ihrer trockenen Destillation Wasser (als einziges flüchtiges Produkt?) entweicht und

Kohle zurück bleibt. Auch die Schreibweise $C_2H_3O.OH$ für die Essigsäure (und entsprechend für die anderen Fettsäuren) ist zum mindesten unzweckmäßig, um so mehr, als in den Strukturformeln überall die charakteristische Karboxylgruppe angegeben ist. Unrichtig ist die Schreibweise Karnallit, welches Mineral nach dem Berghauptmann v. Carnall benannt worden ist.

Endlich sind noch einige Leitfäden für den Laboratoriumsunterricht zu erwähnen. In neuer (3.) Auflage liegt der Leitfaden für den Unterricht im Laboratorium von F. Dannemann (Hannover, Hahnsche Buchhandlung) vor, ein Beweis, daß dieses brauchbare Buch sich einer stetig wachsenden Aufnahme erfreut. Neu erschienen sind: Chemisches Schulpraktikum von M. Mittag (Hildesheim, August Lax) und Praktischer Unterricht in Chemie von Karl Scheid (Leipzig, B. G. Teubner). Alle diese Leitfäden lassen erkennen, daß sich gegenwärtig eine Umänderung in der Art und Weise vollzieht, wie diese Übungen in den höheren Lehranstalten ausgeführt werden, eine Änderung, die auch in den Forderungen der von der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte eingesetzten Unterrichtskommission als dringend notwendig bezeichnet wird. (Man vergleiche C. Duisberg, Der chemische Unterricht an der Schule und der Hochschulunterricht für die Lehrer der Chemie, Leipzig, O. Spamer, S. 16.) Die bisher vielfach ausschließlich ausgeführten qualitativ-analytischen Übungen sollen mehr und mehr durch solche präparativer Art ersetzt werden, bei denen die Schüler einige Fertigkeit in dem Aufbau einfacher Apparate und in der Ausführung der dazu erforderlichen Operationen gewinnen können. Während Dannemanns vor nunmehr 15 Jahren zuerst erschienener Leitfaden eine vermittelnde Stellung einnimmt, insofern als neben Übungen der bezeichneten Art das für ihren Nachweis wichtige Verhalten der betreffenden Stoffe noch ziemlich eingehend berücksichtigt und ein vollständiger Gang der qualitativen Analyse gegeben wird, erwähnt der an zweiter Stelle genannte Leitfaden nur noch die ganz charakteristischen Reaktionen der als Übungsbeispiele gewählten Substanzen (es sind solche, die ihrer Verwendung wegen dem Schüler meist aus dem täglichen Leben bekannt sind, darunter auch einige organische Verbindungen, wie Alkohol, Zucker, Stärke, Fett und Seife), und die dritte Schrift gibt nur zu Übungen der letzteren Art die erforderliche Anleitung, selbstverständlich ohne den Lehrer ersetzen zu wollen; ihr reicher Inhalt ist methodisch wohl geordnet. Je nachdem der Lehrer die eine oder andre Seite der Laboratoriumstätigkeit mehr berücksichtigen zu müssen glaubt, wird er den einen oder andern Leitfaden mit Vorteil benutzen.

Sehr willkommen wird vielen ein jüngst erschienenes Buch von A. F. Hollemann sein (Einfache Versuche auf dem Gebiete der organischen Chemie, Leipzig, Veit & Co.), welches dazu bestimmt ist, den theoretischen Unterricht in der organischen Chemie mit den praktischen Arbeiten im Laboratorium zu verbinden. Es gibt Anleitung zur Darstellung von Vertretern aus den wichtigsten Gruppen der aliphatischen wie der aromatischen Kohlenstoffverbindungen, sodann aber auch zur Ausführung von Versuchen, durch welche das charakteristische Verhalten dieser Verbindungen demonstriert wird, die sich also vortrefflich als Unterrichtsversuche verwerten lassen.

Eine kurzgefaßte, aber erschöpfende Übersicht über das Gesamtgebiet der qualitativen Analyse gibt die analytische Chemie von Johannes Hoppe (zwei Bände der Sammlung Göschen). Den Inhalt des ersten Bandes bildet eine von dem gegenwärtigen Standpunkt der Wissenschaft ausgegebene Darlegung der Theorie der chemischen Reaktionen in wässerigen Lösungen und des Verfahrens, welches zum Nachweis und zur Trennung der Kationen und Anionen anzuwenden ist; im zweiten wird das analytische Verhalten der einzelnen Metalle und Säuren eingehender geschildert. Die beiden Bände enthalten auf engem Raum eine erstaunliche Menge Stoff und bilden ein sehr bequem zu handhabendes Nachschlagebuch.

Berlin. Böttger.

Schriften*) aus dem Gesamtgebiet der Biologie und über ihre Behandlung im Unterricht.

Während vor 2—3 Jahrzehnten in Schulbüchern gewöhnlich Zoologie, Botanik und Mineralogie von einem Verfasser gemeinsam behandelt und zu einer „Naturgeschichte" vereint wurden, ist es jetzt üblich, die Mineralogie an die Chemie anzuschließen, während Tier- und Pflanzenkunde als Biologie vereint werden. Trotzdem die Beherrschung des Gesamtgebiets der Biologie seitens eines Forschers ausgeschlossen ist, findet man noch häufig, daß für beide biologischen Wissenschaften (in dem Sinne, in welchem sie meist getrennt werden) durch einen Verfasser Lehrbücher für den Schulunterricht geschrieben werden. Dieser Umstand läßt bei der Berichterstattung schwer die beiden Fächer trennen; noch weniger ist dies natürlich bei Schriften über die Lehrweise der Fall, da diese tatsächlich auf beiden Gebieten eine sehr ähnliche sein muß. Mit ihr und ihrer Bedeutung für den Gesamtunterricht beschäftigen sich zwei der eingegangenen Schriften:

Wasmann, E., Der biologische Unterricht an den höheren Schulen. Köln 1906. Bachem. 30 S. 8°. 1,20 M.

Henkler, P., Der Lehrplan für den Unterricht in Naturkunde historisch und kritisch betrachtet. Leipzig u. Berlin 1906. Teubner. 44 S. 8°. 1 M.

Die erste Schrift eines hervorragenden Kenners auf dem Gebiete der Insektenkunde ist aus Arbeiten in der „Kölnischen Volkszeitung" und den „Monatsblättern für katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten" hervorgegangen und beschäftigt sich mit der Frage der Ausdehnung des biologischen Unterrichts auf die oberen Klassen. Zunächst stellt Verfasser sich dieser Frage gegenüber freundlich; er hält die Ausdehnung des Unterrichts auf die oberen Klassen für wünschenswert, aber „der Religionslehrer und nicht der Lehrer der Naturwissenschaften" muß es sein, „der dem Schüler die höheren, leitenden Gesichtspunkte

*) Alle hier besprochenen Arbeiten gingen dem Berichterstatter erst innerhalb des letzten Jahres (nach Einsendung des vorigen Sammelberichts, vgl. im vorigen Jahrgang dieser Monatschrift S. 666 ff.) zu, trotzdem einige davon schon vor mehreren Jahren erschienen sind.

über das Verhältnis der Biologie zur Weltanschauung zu bieten hat". Dieser Grundsatz allein wird den Naturwissenschaftler von den weiteren Ergebnissen der Schrift abstoßen; denn er allein weiß zu beurteilen, welches gründliche Studium dazu gehört, sich in diesen Fragen eine eigene Meinung zu verschaffen, und daß dies nicht einem Religionslehrer möglich ist, der, vielleicht unter Anleitung seines naturwissenschaftlichen Kollegen, sich einigen Einblick in diese Fragen verschafft. Die Behandlung des „Lippstädter Falls" aus dem Jahr 1879 ist denn auch eine solche, daß sie keineswegs den hohen Verdiensten Hermann Müllers entspricht, selbst wenn dieser allein an der Verbannung der Biologie aus den oberen Klassen schuldig wäre. Wenn daher im weiteren Verfasser auch mehrmals dem Wunsch der Biologen gegenüber sich günstig stellt, geht doch aus der ganzen Schrift die Furcht hervor, es könne der Lehrer der Naturwissenschaft den Einfluß des Religionsunterrichts vermindern. Es wird jedenfalls nicht genügend betont, daß der Lehrer, welcher Biologie gründlich studiert hat, weiß, zu wie wenig sicheren Schlüssen über die letzten Dinge man auf diese Weise kommen kann und dies eher seinen Schülern gegenüber betonen wird als die volkstümlichen Schriftsteller, die jede Mutmaßung als Tatsache herausposaunen und deren Schriften massenhaft von den Jünglingen in den oberen Klassen unserer Schulen gelesen werden, gerade weil die Schule in der Beziehung ihnen nicht genug bietet.

Weit mehr Beachtung seitens der Fachlehrer verdient die Arbeit von Henkler, die das 7. Heft des 2. Bandes der „Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen" von O. Schmeil und W. B. Schmidt bildet. Es wird nach allgemein pädagogischen Gesichtspunkten ein Lehrplan für Naturkunde aufgestellt, der im allgemeinen sowohl für Volksschulen als für höhere Schulen gelten soll. Daß bei diesem von den Heimatsverhältnissen und von den den Kindern durch ihren Lesestoff am nächsten liegenden Naturkörpern ausgegangen wird, ist sicher mit Recht anzuerkennen, die Trennung aber für das 4.—6. Schuljahr nach „Erhaltung des Individuums" und für das 7. und 8. Schuljahr „Erhaltung der Art" läßt sich kaum durchführen, selbst mit den Einschränkungen, die Verfasser zugibt, es müssen eben neben theoretischen immer auch praktische Gesichtspunkte bei Aufstellung eines Lehrplans befolgt werden, was leider auch in den amtlichen Lehrplänen nicht immer ausreichend geschieht. Aber auch abgesehen von der Schwierigkeit der Durchführung des Lehrplans ist dennoch die vorliegende Arbeit äußerst beachtenswert seitens der Fachlehrer.

Von Lehrbüchern liegen in 1. Auflage vor:

Smalian, K., Lehrbuch der Pflanzenkunde für höhere Lehranstalten. Leipzig 1903. G. Freytag. A. Große Ausgabe. 626 S. 8°. Mit 570 Abbildungen und 36 Farbendrucktafeln. geb. 8 M.

Smalian, K., Grundzüge der Pflanzenkunde für höhere Lehranstalten. Ebenda. B. Schulausgabe. I. Teil: Die offenblühenden Sproßpflanzen oder Blütenpflanzen. 323 S. 8°. Mit 331 Abbildungen und 33 Farbentafeln. geb. 4 M. II. Teil: Verborgenblühende und blütenlose Pflanzen. Innerer Bau der Pflanzen und daran gebundene Lebensvorgänge. 102 S. 8°. Mit 142 Abbildungen und 3 Farbentafeln. geb. 1,60 M.

Oels, W., Der Mensch und das Tierreich. Eine Naturkunde für Schule und Haus. Braunschweig 1907. Vieweg. 470 S. 8°. Mit 523, z. T. farbigen Abbildungen im Text und auf 27 Tafeln.

Alle diese Bücher sind nach der ökologischen Seite hin gut; auch sind sie mit guten Abbildungen versehen. Von den farbigen Abbildungen bei Smalian hätten verschiedene aber gern fehlen können, da sie durch Pflanzen beim Unterricht ersetzt werden, und der Schüler bei der Wiederholung auch besser die frische Pflanze als die Abbildung benutzt. Die beiden Ausgaben des Werkes von Smalian unterscheiden sich zu wenig, um das eine als Lehrer-, das andere als Schüler-Buch erkennen zu lassen; wenn Bücher unmittelbar für den einen oder anderen Zweck geschrieben werden, muß dies auch an der Abfassungsart deutlich kenntlich sein. Sie sind wie das Buch von Oels systematisch geordnet. Für die mittleren Klassen, und etwa von Quarta an aufwärts, sind sie daher wohl brauchbar, für die untersten dagegen schwer zu verwenden. Ganz vorzüglich sind beide Bücher aber in der Hand des reiferen Schülers, und die Bücher von Smalian namentlich auch für den Lehrer zur Vorbereitung. In wenig anderen Büchern ist eine so vielseitige Behandlung der Pflanzen gegeben wie in diesen. In dem Fall wird auch eine Abweichung von der wissenschaftlichen Systematik, die Verfasser mehrfach aus methodischen Gründen vornimmt, trotzdem er sich sonst gegen methodische Bücher ausspricht, wenig schaden. Daß solche Abweichungen aber für die Schule nötig wären, kann Unterzeichneter nicht einsehen. Wenn der Schüler sich doch daran gewöhnen muß, die Beschreibungen je nach der Auswahl des Lehrers bunt durcheinander zu benutzen, kann er auch gleich als ersten Vertreter einer Gruppe ebensogut einen benutzen, dessen Beschreibung nicht gerade am Anfang steht. Aber man sieht daraus, daß auch die Lehrer, welche methodische Bücher grundsätzlich verwerfen, doch eine gewisse Methodik verwenden, und oft nur da, wo dies nicht unbedingt nötig ist. Da doch eine Scheidung in zwei Teile für die Schulausgabe vorgenommen ist, hätten in den ersten Teil lieber nur Samenpflanzen mit einigermaßen deutlichen Blüten aufgenommen werden müssen, die großblütigen unter diesen, da sie doch in die unteren Klassen gehören, in kurzen Sätzen beschrieben werden müssen. Denn solche Sätze wie sie z. T. in der ersten Beschreibung der des scharfen Hahnenfußes stehen, sind für den Sextaner zu lang, und dadurch verliert die sonst ganz vorzügliche Beschreibung sehr an Wert für die Schule.

In der Beziehung ist das Buch von Öls noch weit mehr ein echtes Schulbuch; nur für die untersten Klassen, für die Verfasser es aber auch nicht bestimmt haben will, würde es nicht passen. Auch die Auswahl der Abbildungen ist in diesem eine gute. Nur wäre wünschenswert, daß von den größeren Abteilungen immer je ein Vertreter etwas ausführlicher beschrieben würde, ähnlich wie es Verfasser beispielsweise bei der Biene tut. Als Hausbuch ist es ebenso wie die große Ausgabe von Smalian ganz vorzüglich. Wie in jenem wird auch in diesem Buch auf Geschichte und Verbreitung der Lebewesen Rücksicht genommen. Anregend können beide wirken ähnlich wie die bekannten Werke von Schmeil, von denen wieder mehrere vorliegen, nämlich:

Schmeil, O., Lehrbuch der Zoologie für höhere Lehranstalten und

die Hand des Lehrers sowie für alle Freunde der Natur. 16. Aufl. Leipzig 1906. Nägele. 524 S. 8°. Mit 20 mehrfarbigen und 2 einfarbigen Tafeln, sowie mit zahlreichen Textbildern nach Originalzeichnungen. geb. 4,50 M.

Schmeil, O., Leitfaden der Botanik. Ein Hilfsbuch für den Unterricht in der Pflanzenkunde an höheren Lehranstalten. 12. Aufl. Ebenda 1907. 358 S. 8°. Mit 20 mehrfarbigen und 8 schwarzen Tafeln, sowie mit zahlreichen Textbildern nach Originalzeichnungen. geb. 3,20 M.

Schmeil, O. und **Norrenberg, J.,** Tierkunde unter Berücksichtigung der Beziehungen zwischen Bau und Lebensweise der Tiere. Ebenda 1907. Ausgabe für Realanstalten: Sexta, Quinta, Quarta. 80 S. 8°. Mit 9 mehrfarbigen und 3 einfarbigen Tafeln, sowie zahlreichen Textbildern nach Originalzeichnungen. geb. 2,80 M.

Schmeil, O. und **Norrenberg, J.,** Pflanzenkunde unter Berücksichtigung der Beziehungen zwischen Bau und Lebensweise der Pflanzen. Ebenda 1907. Ausgabe für Realanstalten: Sexta, Quinta, Quarta. Mit 29 mehrfarbigen Tafeln sowie zahlreichen Textbildern nach Originalzeichnungen. geb. 2,60 M.

Die beiden ersten Bücher sind ja allgemein bekannt und mit Recht hoch geschätzt. Sie haben wie wenig andere Bücher fördernd auf den Unterricht eingewirkt. In der Botanik sind einige Bedenken hinsichtlich des Systems geltend zu machen, die ähnlich zu erklären sind, wie bei Smalian. Die Abschnitte über Pflanzen- und Tier-Geographie sind zu kurz und benutzen veraltete Einteilungen. Aber diese geringen Mängel werden durch andere Vorzüge weit aufgehoben und fallen in der Bearbeitung von Norrenberg ganz fort. Denn diese ist, wie schon der Titel sagt, streng nach Klassen angeordnet. Daß ein Provinzial-Schulrat sich zu einer derartigen Bearbeitung bereit fand, zeugt einerseits von der Vorzüglichkeit der Arbeiten Schmeils, anderseits aber auch davon, daß methodisch geordnete Bücher noch keineswegs allgemein als veraltet betrachtet werden, wie einige Lehrer neuerdings zu glauben scheinen. Gerade in dieser Bearbeitung werden die Bücher von Schmeil sich sicher noch neue Freunde zu ihren vielen alten erwerben.

Neue Auflagen von Schulbüchern liegen ferner vor in:

Pokornys Naturgeschichte des Tierreiches für höhere Lehranstalten, neu bearbeitet von R. Latzel. 26., nach biologischen Gesichtspunkten umgearbeitete Auflage. Leipzig 1903. Freytag. 233 S. 8°. Mit 73 farbigen Vollbildern auf 24 Tafeln und 283 Abbildungen im Texte und 1 Erdkarte. geb. 4 M.

Wettstein, R., Leitfaden der Botanik für die oberen Klassen der Mittelschulen. Wien 1907. Tempsky. 3., veränderte und vermehrte Auflage. 236 S. 8°. Mit 3 Farbendrucktafeln und 1005 Figuren in 205 Textabbildungen. geb. 3 K. 20 H.

Wossidlo, P., Leitfaden der Zoologie für höhere Lehranstalten. Erster Teil: Die Tiere. 12. verbesserte Aufl. Berlin 1905. Weidmann. 332 S. 8°. Mit 521 in den Text gedruckten Abbildungen und 4 Tafeln in Farbendruck. geb. 3 M.

Günther, H., Botanik zum Gebrauche in Schulen und auf Exkursionen. Teil I: Morphologie, Systematik, Bestimmungstabellen, Ausländische Kulturpflanzen.

6., vermehrte und verbesserte Aufl. Hannover 1903. Helwing. 328 S. 8°. Mit 147 in den Text gedruckten Holzschnitten. 2,20 M.

Die ersten drei Bücher sind alle vorwiegend nach systematischen Gesichtspunkten angeordnet, berücksichtigen aber auch die Ökologie in ausreichendem Maße und werden daher vielfach mit Recht beliebt sein. Das Buch von Wettstein ist namentlich in wissenschaftlicher Beziehung ganz vorzüglich und wird, da es auf die oberen Klassen beschränkt bleiben soll, dort auch vorteilhaft verwendet werden können.

Weit weniger befriedigt das Buch von Günther. Es ist ganz wie ein Lehrbuch vor 30 Jahren. Für Bestimmungsübungen mag es brauchbar sein; aber darüber, daß diese die Hauptaufgabe des pflanzenkundlichen Unterrichts bilden, sind wir doch zum Glück hinaus. Die Morphologie ist sehr breitgetreten. Aber am wenigsten befriedigen die als wichtigste Neuerung im Vorwort hervorgehobenen 30 Pflanzenbeschreibungen für Sexta und Quinta (darunter solche vom Roggen und von der Kiefer!). Sie sind rein beschreibend, so trocken, daß sie wohl dem Schüler von Anfang an die Pflanzenkunde verleiden können. Ein weiteres Eingehen darauf hat daher keinen Wert. Bedauerlich wäre nur, wenn es noch Schulen gäbe, die solche Bücher beim Unterricht benutzten.

Von wichtigen Hilfsmitteln für den pflanzenkundlichen Unterricht liegen in neuer Auflage vor:

Zippel-Bollmann, Ausländische Kulturpflanzen in farbigen Wandtafeln. Mit erläuterndem Text. Neu bearbeitet von O. W. Thomé. 4., neu bearbeitete Aufl. 2. Abteilung: Mit einem Atlas enthaltend 24 Tafeln mit 31 großen Pflanzenbildern, 144 Abbildungen charakteristischer Pflanzenteile, 6 Abbildungen der Reblaus und 5 in den Text eingedruckten Figuren. Braunschweig 1906. Vieweg u. Sohn. 174 S. geh. 20 M.

Oels, W., Pflanzenphysiologische Versuche für die Schule zusammengestellt. 2., verbesserte und vermehrte Aufl. Ebenda 1907. 117 S. 8°. Mit 87 in den Text eingedruckten Abbildungen. geh. 3 M.

Die erste Arbeit ist ein seit Jahren hochgeschätztes Lehrmittel, das sowohl im pflanzen-, als im erdkundlichen Unterricht vielfach Verwendung findet. Man kann es wohl ohne Übertreibung als das wichtigste käufliche Anschauungsmittel für den pflanzenkundlichen Unterricht bezeichnen, und immer mehr Beachtung verdient es, je mehr Deutschland Anteil an der Entwicklung tropischer Gebiete und dem Anbau fremder Nutzpflanzen nimmt. Eine Tafel des Textheftes stellt daher eine Kaffeeplantage aus Deutsch-Togo dar. Auch den großen Wandtafeln, vor allem aber dem Textheft sieht man vielfach die verbessernde Hand an. Ebenso ist auch das Heft von Öls verbessert; es sind ganze Abschnitte zum ersten Male in dieser Auflage bearbeitet. Wie Zippel-Bollmann zur weiteren Ausnutzung von Anschauungsmitteln, so kann Öls zur weiteren Ausnutzung des Versuchs im pflanzenkundlichen Unterricht anleiten. Unmittelbar als Schulbuch läßt es sich nur an Fachschulen verwenden.

Als Hilfsmittel für den Lehrer und zur Anschaffung für Schülerbibliotheken kommen noch in Betracht:

Küster, E., Vermehrung und Sexualität bei den Pflanzen. Leipzig und Berlin 1906. Teubner. 120 S. 8°. Mit 38 Abbildungen im Text. geb. 1,25 M.

Voges, E., Der Obstbau. Ebenda 1906. 138 S. 8°. Mit 13 Abbildungen im Text. geb. 1,25 M.

Migula, W., Pflanzenbiologie. 2. verbesserte Aufl. Leipzig 1906. Göschen. 119 S. 8°. Mit 50 Abbildungen. geb. 0,80 M.

Plüß, B., Unsere Getreidearten und Feldblumen. 3., vermehrte und verbesserte Aufl. Freiburg i. B. 1906. Herder. 220 S. 8°. Mit 244 Bildern. geb. 2,40 M.

Hegi, G. und **Dunzinger, G.,** Illustrierte Flora von Mitteleuropa. Mit besonderer Berücksichtigung von Deutschland, Österreich und der Schweiz. Zum Gebrauch in den Schulen und zum Selbstunterricht. München. Lehmann. 1. Lief. XXIV u. 24 S. 8°. Mit 4 Tafeln. 1 M.

Die beiden ersten dieser Bücher gehören zur Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt", das folgende zur „Sammlung Göschen", und sind als solche schon hinreichend gekennzeichnet. Sie entsprechen durchaus den Anforderungen, die man an solche volkstümliche Schriften zu stellen hat.

Auch das Buch von Plüß ist gleich mehreren ähnlichen dieses Verfassers wohl als brauchbar zur Einführung in die Pflanzenkunde durch Beschränkung auf bestimmte Gebiete hinreichend in Fachkreisen bekannt, um eine weitere Besprechung zu erfordern.

Das letzte Buch dagegen ist eine vollkommen neue Flora, die sehr gut zu werden verspricht, aber noch nur in 1. Lieferung vorliegt, während 70 davon geplant sind. Diese enthält außer einem Vorwort eine „Erklärung der lateinischen Art- und Varietätenbezeichnungen", eine „Erklärung, der Abkürzungen der Autornamen" und den Anfang einer Anatomie als Einleitung sowie vom Text eine Übersicht des natürlichen Systems und die Behandlung einiger Farne. Die Tafeln, von denen einige auch schon Samenpflanzen darstellen, sind sehr klar, trotzdem mehrere Arten gleichzeitig zur Darstellung kommen. Wenn das Werk in dieser Weise weiter ausgeführt wird, dürfte es für Lehrerbibliotheken sehr empfehlenswert sein.

Perleberg. Höck.

b) Einzelbesprechungen:

Aly, Friedrich, Gymnasium militans. Marburg 1907. Elwert. 28 S. 8°. 0,40 M.

Als Paul Cauer „zur freiern Gestaltung des Unterrichts" das Wort nahm, gesellte er seinen „Bedenken" gleich auch „Anregungen" hinzu und erläuterte in fein abgewogenen Vorschlägen die Freiheit, die er meinte. Hiervon sticht scharf ab die hier angezeigte Schrift: sie ist schroff abweisend. Sie lehnt außer der „freiern Organisation des Primaunterrichts" auch allerlei andere Dinge ab, zum Teil Dinge, die ernstlich gar nicht in Frage kommen. Die Schrift baut sich eben doch auf zu dürftigen historischen Grundlagen auf; auch ist die Betrachtungsweise nicht hinlänglich objektiv. Auf Grund einer bloßen

Zeitungsnotiz nimmt Verfasser die Abschaffung der Reifeprüfung *) als „in Aussicht“ stehend an (S. 4). Auf S. 7 nennt er die Lehrpläne von 1901 ein „Werk des Geheimen Oberregierungsrats Matthias“: das ist unrichtig. So etwas läßt man nicht drucken, wenn man es nicht beweisen kann. Von S. 11 ab will Verfasser „die sämtlichen Anregungen“ durchgehen, „die von der Monatschrift gegeben sind“, und beginnt dabei, „wie billig, mit der Zeitungsnotiz“ (betreffend Reifeprüfung), die am Anfang der Schrift abgedruckt ist. Aber was hat eine Zeitungsnotiz mit der Monatschrift zu tun? Vom Zweck dieser Zeitschrift heißt es S. 8, daß sie, „von zwei vortragenden Räten herausgegeben, aber vom Geheimen Oberregierungsrat Matthias geleitet, die Entwicklung der Schulen verfolgen und die authentische Auslegung der Absichten der Regierung feststellen sollte“. Also mit dieser von vornherein genau bestimmten Absicht wurde die Zeitschrift gegründet? Woher weiß Verfasser denn das wieder? In dem Programm, das der Herausgeber seiner Monatschrift vorausschickte, steht's jedenfalls ganz anders zu lesen. Und der Inhalt selbst? Das eine steht als unumstößliche Tatsache vor aller Augen: in den Heften der Monatschrift sind Männer aller Richtungen zu Wort gekommmen: Schulmänner aller Grade, Gelehrte aller Schulwissenschaften, Sachkenner aller Unterrichtsfächer, Anhänger aller Schulgattungen, Vertreter aller Weltanschauungen und aller Konfessionen. Von „authentischer Auslegung“ habe ich keine Spur entdeckt, vielleicht weniger als in dieser oder jener andern Zeitschrift. Oder sind nicht, um ein paar zufällige Beispiele herauszugreifen, Paulsen gegen und Poske für den Gedanken der Meraner Beschlüsse zum Worte gekommen? So hatten nacheinander das Wort Gaede-Strasburg und Gronau-Elbing, der eine für, der andere gegen den „Strasburger Versuch“, so in andern Fragen Viëtor-Marburg und Schmidt-Wiesbaden, so Wickenhagen und Kohlrausch und so fort. Der Leser der Monatschrift muß so etwas doch bemerken, wenn er es überhaupt bemerken will. Tut er es nicht, so — doch brechen wir lieber ab; wir möchten sonst bei aller Gerechtigkeit allzuhart erscheinen.

Eschweiler. Franz Cramer.

Roller, Karl, Hausaufgaben und höhere Schulen. Leipzig 1907. Verlag von Quelle und Meyer. 143 S. 8°. geh. 2,80 M., geb. 3,20 M.

Die Frage der Hausaufgaben ist seit jeher eine der bedeutsamsten auf dem Gebiete der Pädagogik gewesen und spielt heute, wo die freiere Gestaltung des Unterrichtes an den höheren Schulen in den Vordergrund gerückt worden ist, eine recht bedeutsame Rolle, daher muß jede Erörterung, die auf geschichtlicher Grundlage oder pädagogischen Erfahrungen fußt, willkommen sein, zumal wenn sie, wie die Schrift Rollers, ohne Übertreibungen in ruhiger, sachlicher Entwicklung und Beurteilung alle einschlägigen Fragen behandelt. Besonders wertvoll wird die Schrift Rollers durch die möglichst vollständige Sammlung des amtlichen Materials, das ein sehr interessantes Bild liefert über die Stellungen der Regierungen

*) Wie man übrigens auch als durchaus überzeugter Anhänger des alten Gymnasiums über den innern Wert der Reifeprüfung denken kann, mag man bei P. Cauer, Der Unterricht in Prima, ein Abschluß und ein Anfang (Rede auf der Görlitzer Philologen-Versammlung), S. 6, nachlesen.

sämtlicher deutschen Bundesstaaten zu der Hausaufgabenfrage. Man lernt da die verschiedenartigsten Auffassungen kennen. Sehr ausführlich sind die Verfügungen Preußens, Anhalts, Hessens, Sachsens, Württembergs, während andere gar keine Bestimmungen getroffen haben oder die Preußens als maßgebend annehmen. Aus den Verordnungen Hessens mag besonders die über die Probearbeiten hervorgehoben werden:

„Was die Probearbeiten angeht, welche in manchen Anstalten am Schlusse eines Semesters in der Schule geschrieben zu werden pflegen, so wird durch die zur Vorbereitung seitens der Schüler notwendigen Repetitionen, namentlich wenn sie sich über einen größeren Teil des Klassenpensums oder das ganze Semestralpensum verbreiten, erfahrungsgemäß eine Überbürdung veranlaßt, die um so nachteiliger wird, als gewöhnlich zahlreiche ähnliche Arbeiten zu der angegebenen Zeit in kurzen Zwischenräumen aufeinander folgen. Wir sehen uns im Hinblick darauf veranlaßt, solche Probearbeiten, welche umfangreiche Repetitionen zur Voraussetzung haben, zu untersagen und zugleich allgemein zu bestimmen, daß Tag und Stunde der Anfertigung derselben nicht früher als am Tage vorher den Schülern bekannt gegeben werden darf."

Was nun die Ausführungen Rollers selbst anlangt, so kann ich ihnen in den allermeisten Fällen beitreten, vor allem darin, daß man sich doch hüten möge, aus zu weit gehenden hygienischen Rücksichten das Kind mit dem Bade auszuschütten und jede Hausarbeit zu verbieten. Sehr vernünftig ist, was Roller über die „Arbeitsfreudigkeit" der Schüler sagt; sie ist in der Tat bei Kindern und auch bei den meisten Erwachsenen nur da vorhanden, wo es sich um besondere Liebhabereien handelt. Deshalb ist es besser, den Begriff Arbeitsfreudigkeit mit dem Worte „Pflichtbewußtsein" zu vertauschen, und nun dem Schüler es bei den häuslichen Arbeiten nicht zu schwer zu machen, seine Berufspflichten zu erfüllen und ihn möglichst früh daran zu gewöhnen, auch etwas dafür zu Hause zu tun, damit ihm im spätern Leben härtere Lehren erspart bleiben. Auch darin werden nicht nur Lehrer, sondern auch einsichtsvolle Eltern Roller zustimmen, daß die Eltern einen Teil der Kontrolle für die Hausaufgaben übernehmen müssen, nicht so, daß sie die Aufgaben anfertigen helfen, sondern daß sie darüber wachen, daß die Aufgaben angefertigt werden, die rechte Zeit bestimmen und über die Ausnützung wachen. Auch die Kapitel der Schrift Rollers über die Hygiene der Hausaufgaben verdienen volle Beachtung und sind durchweg maßvoll gehalten. Allerdings kann ich den Griesbachschen Ermüdungsmessungen nicht den Wert zusprechen, wie Roller es tut; sie stimmen mit den pädagogischen Erfahrungen nicht überein. Bei diesen hygienischen Erörterungen weist Roller auf einen Übelstand hin, der besonders in größeren Städten sich immer mehr geltend macht und mit der zunehmenden Genußsucht unserer Zeit und leider auch unserer Jugend in unerfreulichem Zusammenhang steht. Es ist das der von den Schülern, insbesondere derjenigen der Oberklassen an jüngere Schüler erteilte Privatunterricht, der häufig genug als einträgliches Geschäft betrieben wird. Mit vollem Recht fordert Roller, daß dieser Privatunterricht aufs strengste kontrolliert, auf ein Minimum beschränkt und nur bei wirklicher Bedürftigkeit des Erteilenden gestattet werde. Es ist eine Tatsache, daß sich manche Primaner bei diesen Stunden, bei

denen gewöhnlich das minderwertigste Material unterrichtet wird, vollständig abarbeiten.

Köln. Moldenhauer.

Ahrend, Paul, Gib mir, mein Sohn, dein Herz. Eine Sammlung kurzer evangelischer Schulandachten, insbesondere für höhere Lehranstalten. Leipzig 1904. G. Strubigs Verlag. 150 S. 8°. 2 M., geb. 2,80 M.

Der Verfasser weist im Vorwort darauf hin, es sei besonders wichtig, daß das Bibelwort dem Schüler verständlich und lebendig werde und in seinem Herzen Wurzel schlage. Das sollte selbstverständlich sein. Daß dazu eine besondere Auswahl der Texte nötig ist, kann bestritten werden. Verfasser hat seine Andachten auch in praxi meist an die Evangelien und Episteln der nächsten Sonntage angeschlossen. Mit dem Grundsatz des Verfassers: Kürze in der Auslegung, Kürze auch, soweit möglich, im Texte wird jeder Schulmann einverstanden sein; die Schulandacht ist eben keine Schulpredigt, die nur für Internatsverhältnisse paßt. Als Schlußgebete wählt der Verfasser vorzugsweise Verse von Kirchenliedern. Einige unserer Geistlichen lieben es ja auch, auf der Kanzel Liederverse zu zitieren. Ich muß bekennen, daß das meinem Geschmack nicht entspricht, wenn es Manier wird. Ein freies Gebet, das aus dem Herzen kommt, scheint mir sowohl für die Kirchen- wie für die Schulkanzel angemessener. Die Andachten selbst enthalten manchen guten Gedanken und können demnach segensreich wirken — das soll nicht geleugnet werden. Doch fehlen fast ganz Anknüpfungen an die Besonderheiten des Schullebens. Einzelne sind weiter nichts als eine Paraphrase des Bibeltextes und brauchten als solche nicht gerade gedruckt zu werden. Als störend empfinde ich es, daß so viele von ihnen schließen mit der Adhortatio: „Möchten wir es immer mehr erkennen u. a.“, so S. 7, 25, 29, 30, 32, 44 3mal und sonst oft. Doch hindert mich das alles nicht, anzuerkennen, daß das Buch sehr wohl benutzbar ist. Es enthält ein Inhaltsverzeichnis der behandelten Stellen. Die ersten 5 Abschnitte schließen sich dem Kirchenjahr an, in dem sechsten sind Andachten für besondere Festtage enthalten, in dem siebenten über allgemeine Texte und im achten über besondere Gelegenheiten im Schulleben, Schulschluß und -anfang, Kaisersgeburtstag u. a.

Strasburg Wpr. R. Gaede.

Pahncke, K. H., Pförtner Schulpredigten. Tübingen 1905. Verlag von J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). 102 S. 8°. geh. 1,50 M., in Lwd. 2,30 M.

Ein frischer, lebenweckender Geist weht durch diese Schulpredigten. Der Mann, der sie gehalten hat und sie nun einem größeren Publikum darbietet, steht auf festem Glaubensgrunde; er weiß, daß wir Menschen eines neuen Herzens bedürfen und dies nur vom Herrn bekommen können, und er weist mit lebendiger Zeugenkraft seine jungen Zöglinge immer wieder hin auf das Eine, was not tut. Er hat auch vom Heiland und von Paulus gelernt, daß, wer auf Menschen wirken will, geistliche Wahrheiten an natürliche, den Menschen vertraute Vorgänge anknüpfen muß, daß also wer Schüler auf geistliche Wahrheiten führen will, mitten im Schulleben stehen und aus seinen Vorkommnissen Altes und Neues zum Verständnis dieser geistlichen Wahrheiten heranziehen muß. So finden sich Hinweise

auf die platonische Philosophie, auf manche antike Sage und Anekdote, so auf König Hieros Frage, wer und was die Gottheit eigentlich sei; das bekannte Erlebnis des Diogenes mit Alexander wird herangeholt, um uns klarzumachen, daß auch wir „die Sonne, die uns lachet", unsern Heiland, uns durch nichts verdunkeln lassen sollen. In der Predigt über 1. Tim. 6, 11: „Fliehe die Lüste der Jugend", einem wahren Kabinettstück, wird an die Flucht des Großen Kurfürsten aus dem Haag erinnert, das ebendort folgende Wort„ Jage nach" muß uns Blücher mit seinem: „Kinder, wir müssen vorwärts, wir müssen" erläutern. Auf Otto von Bismarcks schönes Zeugnis über sein Verhältnis zur geoffenbarten Religion wird ebenso Bezug genommen wie auf Harnacks „Wesen des Christentums". Auch die Mathematik kommt zur Geltung in dem Hinweis darauf (S. 73), daß vielen Menschen die Reichsgottesherrlichkeit nur eine Größe von unbestimmbarem Werte in der dunklen Gleichung des Menschendaseins ist. Tief ergriffen hat mich die am Sarge eines hoffnungsvollen Abiturienten gehaltene Predigt. Alles in allem: hier spricht ein wahrer Seelsorger, sein Buch kann nur aufs wärmste empfohlen werden. Auch außerhalb der Pförtner Kreise wird es niemand ohne Gewinn für seine Seele lesen. Die Pförtner Schüler aber, die solche Predigten hören, werden — des bin ich gewiß — ihrem Seelsorger ein ebenso treues Andenken bewahren, wie Ulrich von Wilamowitz und andere bedeutende Pförtner es ihren Lehrern bewahren. Wenn es mir auch fast kleinlich vorkommt, bei einem solchen Buche auf kleine Flecken hinzuweisen, so will ich doch nicht unerwähnt lassen, daß Ausdrücke wie „Zielstrebigkeit" und „Pflichtigkeiten" störend wirken.

Strasburg Wpr. R. Gaede.

Benzinger, J., Geschichte Israels bis auf die griechische Zeit. Leipzig 1904. G. J. Göschensche Verlagshandlung. 158 S. geb. 0,80 M.

Die Versuche, durch gemeinverständliche Darstellungen weitere Kreise mit den Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung bekannt zu machen, werden immer zahlreicher. Das ist, meine ich, eine sehr erfreuliche Tatsache; denn sie zeigt, daß das Bedürfnis zu lernen, das Verlangen, sich belehren zu lassen, weit verbreitet ist, sonst würde die Wissenschaft sich garnicht so häufig in volkstümlichem Gewande zeigen; denn sich aufzudrängen, das ist ihre Art nicht. Auf dem Gebiet der Religionsgeschichte hat die Wissenschaft stets eine besondere Zurückhaltung bewahrt; ja, man mag sich fragen, ob sie nicht oft zu bescheiden gewesen ist. Um so freudiger ist es zu begrüßen, daß es sich auch hier jetzt regt. Das vorliegende Büchlein bringt in übersichtlicher Form die Ergebnisse der Geschichtsforschung, deren Kenntnis unentbehrlich ist für ein tieferes Verständnis des Alten Testaments. Wir werden zunächst eingeführt in die Sagen Israels und über ihre Bedeutung für die Erklärung „ethnographischer und geographischer Beziehungen, kultischer und kultureller Verhältnisse" in aller Kürze aufgeklärt. Es wird weiter gezeigt, wie aus dem nomadisierenden Hirtenvolk ein ansässiges, Ackerbau treibendes Volk geworden ist, und wie die veränderten äußeren Lebensverhältnisse das geistige Leben des Volkes beeinflußt haben. Die Könige Israels, von denen eine unkritische Behandlung des Alten Testaments immer nur ein recht verschwommenes Bild gibt, treten in scharf umrissener Gestalt vor uns auf. Israels

Untergang und Judas Rettung, das Ende Judas und die babylonische Gefangenschaft, die Rückkehr aus dem Exil und die Einrichtung des neuen Gemeinwesens wird in schlichter und dabei doch oft spannender Weise geschildert. Mit der Darstellung der äußeren Geschichte ist eine Schilderung der inneren Verhältnisse verbunden, vor allen Dingen des religiösen Lebens zu den verschiedenen Zeiten. Die erhabenen Gestalten der alttestamentlichen Propheten sind treffend gezeichnet. Die Belehrungen über die Literatur des Alten Testaments, die den einzelnen Zeitabschnitten eingefügt sind, sind vorzüglich.

Das Büchlein kann warm empfohlen werden, ganz besonders den kirchlich interessierten Kreisen, die der geschichtlichen Erforschung des Alten Testaments immer noch mit Mißtrauen gegenüberstehen. Bequemer können sie es gar nicht haben, um sich wenigstens in den Hauptsachen einige Sachkenntnis anzueignen.

Berlin. F. Heuck.

Matthias, Adolf, Geschichte des deutschen Unterrichts. München 1907. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. VIII u. 446 S., geh. 9 M., geb. 10 M. (Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen. Herausgegeben von Dr. Adolf Matthias. Erster Band, erster Teil.)

Die Vernachlässigung und Zurücksetzung, die sich jahrhundertelang der deutsche Unterricht in den höheren Schulen hat gefallen lassen müssen, offenbart sich nicht am wenigsten auch in der beschämenden Tatsache, daß es an einer Geschichte dieses Unterrichts bisher gefehlt hat. Um so größeren Dank darf der Herausgeber des Handbuches des deutschen Unterrichts dafür beanspruchen, daß er diese Lücke ausgefüllt und uns in der ersten Geschichte des deutschen Unterrichts ein Werk geboten hat, welches auf jeder Seite den Stempel dauernden Wertes trägt. Der Verfasser hatte anfangs die Absicht, den ersten Band seines Handbuches handeln zu lassen vom „Deutschen Sprachunterricht nach seinen Aufgaben und Zielen, mit einer Einleitung über die Geschichte des deutschen Unterrichts". Wenn ihm nun unter der Arbeit das Geschichtliche so in den Vordergrund gerückt ist, daß die Darlegung der Aufgaben, der Ziele und der Methode wegfiel, so ist dennoch diese Seite des deutschen Unterrichts in der Entwicklungsgeschichte selbst zwar unaufdringlich, aber doch derart zu ihrem Recht gekommen, daß sich der Lehrer des Deutschen ohne besondere Mühe aus dieser Geschichte mit den Aufgaben und Zielen die Methode seines Unterrichts herausarbeiten kann, ein Vorzug, der für das Buch in einer Zeit, die jede Wissenschaft geschichtlich zu erfassen bemüht ist, ein unschätzbares Verdienst bedeutet.

Von dem Recht, seines Fleißes sich zu rühmen, macht der Verfasser keinen Gebrauch. Um so lauter spricht sein Werk. Wenn man bedenkt, daß er vielfach nur mehr oder weniger lückenhafte Vorarbeiten gefunden hat, daß er oft genug die erste Hand hat anlegen müssen, daß er überall selbst zu den oft mühsam aufzufindenden Quellen vorgedrungen ist und daß er zur Verarbeitung des ungeheuren Stoffes verhältnismäßig weniger Jahre benötigt hat, dann muß man über den Riesenfleiß erstaunen, der diese Arbeit mit dem Erfolg einer so erfreulichen Leistung bemeistert hat.

Reizvolle Landschaften sind es allerdings nicht, in die uns der Verfasser bei

seiner Wanderung durch das Mittelalter und die ersten Jahrhunderte der Neuzeit blicken läßt. Pflege der Muttersprache kannte ja die Gelehrtenschule des Mittelalters nicht; Schulsprache wurde auch in der Neuzeit das Deutsche nur ganz allmählich, an einzelnen Orten, für bestimmte Fächer, bei Veranlassungen, wo das Lateinische allein nicht zureichte, und erst gegen Ende des 17. Jahrhunderts wurde die deutsche Sprache neben der lateinischen gleichberechtigte Herrin. Gelegentlich wurde seit Ratke und Comenius ein geregelter grammatischer Unterricht in der deutschen Sprache als Vorbereitung auf den lateinischen Unterricht gefordert; um dieselbe Zeit machten sich hier und da Bestrebungen geltend, deutsche Redekunst zu pflegen. Im 18. Jahrhundert rückten die Stilübungen mehr und mehr in den Vordergrund, bis ihnen durch die Einführung der Abiturientenprüfung der ihnen gebührende Rang im Unterrichtsbetrieb des Gymnasiums zugestanden wurde. Im 19. Jahrhundert wurde auch der Einführung in die Literaturgeschichte ein nach und nach sich ungebührlich und unnütz erweiternder Platz eingeräumt, nur zögernd wurde, nachdem man sich lange mit Proben und Betrachtung kleinerer Dichtungen begnügt hatte, den hervorragenden größeren Werken unserer Dichterheroen die nötige Aufmerksamkeit geschenkt. Und noch sind nicht viele Jahre verflossen, seit königliches Machtgebot das Deutsche in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts der höheren Schulen gerückt hat. Kein Wunder, wenn der Verfasser bis zum 18. Jahrhundert nur wenige Ruhepunkte findet, an denen er mit sichtlicher Freude verweilt, und wenn er erst bei der Wanderung durch das 19. Jahrhundert dem Auge satte Weide zu geben sich gestatten darf. Auch uns geht das Herz erst auf, wenn wir mit ihm zu den Zeiten gelangen, wo der deutsche Unterricht in der gelehrten Welt, unter den Schulmännern und am Regierungstisch starke Stütze und Förderung findet, Bahnbrecher und große Führer, auf deren Wegen zu wandeln jeder Lehrer des Deutschen sich zur Ehre machen muß. Zu lernen ist indes auch in den Zeiten, wo das Deutsche verachtet beiseite stand oder wie eine dienende Magd hinter dem Lateinischen zurücktreten mußte.

Es ist eine müßige Frage, was geworden wäre, wenn der deutsche Unterricht, falls dazu überhaupt die Möglichkeit vorgelegen hätte, seine Herrschaft etwa schon im Zeitalter der Reformation hätte antreten können. Wie die Verhältnisse nun einmal liegen, waren doch erst diejenigen Schöpfungen deutscher Dichter und Denker, die wir der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts verdanken, würdig, die Schule eingehend und nachdrücklich zu beschäftigen, und was immer einzelne tieferblickende Geister vorher über Wert und Bedeutung unserer Muttersprache geschrieben haben, der wunderbare Reichtum der deutschen Sprache, die Fülle ihrer Pracht und Herrlichkeit konnte erst dann in der Schule zu voller Geltung gebracht werden, nachdem dieser Sprache Männer wie Lessing, Goethe und Schiller das Merkzeichen ihrer Geisteskraft aufgedrückt hatten. Alle diese Männer haben aus der Quelle geschöpft, die das lautere Gold antiker Sprachschönheit führt. Wenn wir daher mit Recht beklagen, daß unsere Muttersprache erst jetzt im Herrschergewande einherschreitet und nicht schon längst mit dem Purpur geschmückt vor den Augen deutscher Jünglinge erschienen ist, so wollen wir uns doch mit Dank daran erinnern, daß sie ihre volle Würde nicht zuletzt dem Schmuck verdankt, den sie aus dem unversieglichen Schatz der Sprachkunst der Alten entlehnen und sich zu

eigen machen durfte. Höher aber als diese Pflicht der Dankbarkeit gegen das Altertum steht die Aufgabe, die Liebe zu unserer Muttersprache in der deutschen Jugend mit dem Aufgebot aller geistigen Kraft zu fördern, ihr freudige Begeisterung für die Schöpfungen der Glanzzeit deutscher Poesie in die junge Seele zu senken, sie zu befähigen, daß sie sich in Wort und Schrift als würdige Erbin der Meister des deutschen Sprachguts erweise. Das Deutsche soll im Mittelpunkt des gesamten Unterrichts stehen. Einnehmen wird es diesen Ehrenplatz erst dann, wenn der heilige Eifer, der dem Verfasser der Geschichte des deutschen Unterrichts die Feder führte, im Geist aller Lehrer des Deutschen lebendig wird.

Koblenz. Jos. Buschmann.

Lessings sämtliche Schriften, herausgegeben von Karl Lachmann, dritte aufs neue durchgesehene und vermehrte Auflage von Franz Muncker. Band 18. Leipzig 1907. G. J. Göschensche Verlagshandlung. 4,50 M.

Auch unter dem Titel: **Briefe von und an Lessing**, Band 2.

Dieser neue Band enthält eine wesentliche Bereicherung von Lessings Briefwechsel, nämlich 193 amtliche Schreiben, die er als Sekretär des Generals Tauentzien verfaßte. Redlich hatte in die Hempelsche Ausgabe nur vier davon aufgenommen, eine größere Anzahl dann H. Markgraf in Kochs Zeitschrift für vgl. Literaturgeschichte XII, 43 f. veröffentlicht. Die von Lessing geschriebenen Berichte Tauentziens an Friedrich den Großen entdeckte zuerst vor 25 Jahren der früh verstorbene M. Posner im Königl. geheimen Staatsarchiv. Zwar hatte sie zum Teil schon 1844 W. v. Schöning in seinen Nachrichten zur Geschichte der Brandenburgisch-Preußischen Artillerie mitgeteilt, aber ohne dabei an Lessing zu denken. Jetzt sind sie vollständig von A. Fresenius zu Munckers Ausgabe beigesteuert.

Ich habe in meiner Anzeige der früheren Bände dieser Ausgabe (Monatschrift VI, 283) auf Grund der von Redlich und Markgraf gegebenen Proben meine Bedenken gegen eine vollständige Veröffentlichung dieser amtlichen Korrespondenz, deren Inhalt durch Tauentziens Anweisungen vorgeschrieben war und die nicht einmal Lessings Unterschrift trägt, nicht verhehlt. Jetzt, wo sie in ihrem ganzen Umfang gedruckt vorliegt, müssen diese Bedenken verstummen. Wenn auch selbstverständlich die Persönlichkeit des Schreibers in diesen Schriftstücken völlig zurücktritt, so sind sie doch mittelbar von Bedeutung für Lessings Biographie. In diesen Dokumenten seiner Tätigkeit als Sekretär des Generals spiegelt sich ein gutes Stück der Welt wieder, in der er vom Novemher 1760 bis zum November 1764 lebte. Wir verfolgen an der Hand dieser Schreiben die verschiedenen Streifzüge der Russen in Schlesien im Jahre 1761, die zu der Eroberung von Schweidnitz führten, und begleiten dann Lessing im August des folgenden Jahres vor die Wälle dieser Stadt. Wir erleben in den Depeschen, die er fast täglich an den König abzufertigen hatte, alle Fortschritte der Belagerung bis zur Kapitulation der Russen am 10. Oktober. Für den Prinzen Heinrich hat er von Zeit zu Zeit ein zusammenhängendes Kriegsjournal zu liefern. Aber auch in die verwirrende Mannigfaltigkeit der militärischen Verwaltung, die namentlich nach dem Abschluß des Friedens an ihn herantrat, gewinnen wir Einblick. Die Demolierung der Schanzen, die Behandlung der Deserteurs, die Auswechslung der Gefangenen, die

Entlassung der Kantonisten, die Erteilung der Trauscheine an die Beurlaubten und vor allem das Ausmünzen der verschiedenen Geldsorten durch die „Müntzjuden" — das sind einige Punkte, die uns von dem Umfange der Korrespondenz eine Vorstellung geben mögen. Und über die meisten dieser Fragen mußte unmittelbar an den König berichtet werden. Kaum minder als die Allgegenwart des Herrschers, der auch in das Kleinste entscheidend eingreift, wird man die unzerstörbare Spannkraft des Mannes bewundern, der in diesem Gewirr von Geschäften die Muße und Sammlung zu ebenso umfassenden als tiefen Studien und die dichterische Kraft und Frische zum Entwurf der Minna von Barnhelm fand.

Schulpforta. Gustav Kettner.

Wendland, Paul, Die hellenistisch-römische Kultur in ihren Beziehungen zu Judentum und Christentum, Bogen 1—6 (Handbuch zum Neuen Testament, in Verbindung mit H. Greßmann, E. Klostermann, F. Niebergall, L. Radermacher, P. Wendland herausgegeben von Hans Lietzmann, I, 2 [3. Lieferung des ganzen Handbuchs]). Tübingen. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). 96 S. 8°. 1,80 M. (in Subskription 1,60 M.).

Die altchristliche Literatur, die in früheren Zeiten den Philologen als solchen höchstens wegen der darin verstreuten Reste und Erwähnungen profaner Literaturerzeugnisse der Antike zu interessieren pflegte, hat endgültig aufgehört, ausschließlich Gegenstand theologischer Forschung zu sein. In der griechischen und römischen Literaturgeschichte drücken sich nun die christlichen Autoren nicht mehr verschämt und kaum geduldet in einem „Anhang" herum, sondern erhalten den ihnen gebührenden Platz innerhalb des Ganzen. Welchem Theologen schlüge nicht das Herz höher bei dem Urteil eines Wilamowitz über Paulus (Kultur der Gegenwart I, 8, S. 157 f.)?

Zu gemeinsamer Arbeit in der Erklärung des Neuen Testaments auf Grund unsrer heutigen, in den letzten Jahren so außerordentlich geförderten Kenntnis der Zeitgeschichte haben sich zwei namhafte Altphilologen mit Theologen zusammengefunden. Nicht nur aus dem vollendeten Teil der Arbeit Wendlands, sondern auch aus der ersten Lieferung, einem kurzen Kommentar des Römerbriefs vom Herausgeber des Ganzen, darf man schließen, daß sich das „Handbuch zum Neuen Testament" zu einem ganz hervorragenden wissenschaftlichen Hilfsmittel für den evangelischen Religionslehrer auf der Oberstufe höherer Lehranstalten auswachsen wird. Wendlands „Hellenistisch-römische Kultur" aber muß über die engere Bestimmung des Handbuchs für Studierende, Geistliche und Religionslehrer hinaus auch den mit dem altphilologischen und geschichtlichen Unterricht auf der Oberstufe betrauten Kollegen hochwillkommen sein. Die geschichtliche Bedeutung des Hellenismus wird jedenfalls allen Lesern hier recht klar werden.

Der Herausgeber Philos und des Aristeasbriefs und Verfasser der „Quaestiones Musonianae", der Abhandlung über „Philo und die kynisch-stoische Diatribe" und so mancher andern hierher gehörigen trefflichen Arbeiten — ich erinnere nur noch an den lehrreichen Aufsatz über Σωτήρ im Usenerheft der „Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft" (V, 4) — war für diese in ihren ersten sieben Kapiteln vorliegende Darstellung ganz besonders ausgerüstet, und man durfte von

ihm auch in einem solchen, seinem Zweck gemäß kurz gehaltenen Entwurf eine Fülle von Einzelbelehrung erwarten. Ich verweise in dieser Beziehung auf die popularphilosophischen Parallelen zu einzelnen Evangeliensprüchen (oft freilich „aus recht verschiedenen Prinzipien abgeleitet", S. 53), auf die an Norden und Zeller sich anlehnende Bemerkung zu dem ἀλλοτριεπίσκοπος 1. Petri 4, 15 (S. 44), die Erweiterung der Zeugnisse für ἀγνώστων θεῶν (S. 78) und die S. 75 ff. eingefügte Beilage. Diese Inschrift von Rosette aus dem Jahre 196 v. Chr. (Dittenberger, Orientis Graeci inscr. 90) bietet des Interessanten noch mehr, als Wendland in den Anmerkungen ausdrücklich hervorhebt; denn auch z. B. eine Formel wie θεὸς ἐκ θεοῦ καὶ θεᾶς gibt dem Theologen zu denken.

Aber die Bedeutung der Arbeit Wendlands liegt natürlich nicht in solchen Einzelheiten, sondern in dem gezeichneten Gesamtbild. Über allegorische Umdeutung der Mythen, Euhemerismus, Mysterienwesen, Gestirnglauben, Magie und ihren Einfluß, ihre Spuren im Urchristentum war man auch unter den Theologen in weiten Kreisen nicht mehr ununterrichtet; aber nach einer mit solcher Beherrschung des gesamten Materials, mit so umsichtiger und gerechter Benutzung auch der theologischen Vorarbeiten geschriebenen, knapp zusammenfassenden Darlegung der geistigen Strömungen und Bewegungen der von Wendland geschilderten Zeit sah man sich bisher vergeblich um. Gewiß wird auch hier im einzelnen manches durch neue Resultate überholt und modifiziert werden. So ließe sich wohl schon jetzt nach dem inzwischen erschienenen Werk von Johannes Geffcken über die christlichen Apologeten der eine oder andre ausgestaltende Zug zu Wendlands Bild hinzufügen; man vergleiche zum Beispiel, was Geffcken S. XX f. über die Stellung der Philosophie zu den Götterbildern ausführt. Aber die Intuition des Ganzen scheint mir einen bleibenden Wert zu besitzen. *)

---

*) Um eine deutliche Vorstellung vom Inhalt zu geben, folge hier die von Wendland noch nicht gesondert gegebene Disposition des bisher erschienenen Teiles:

I. Die weltgeschichtliche Bedeutung des Hellenismus.

II. Polis und Monarchie. 1. Gegensätze der Verfassung. 2. Die neuen Mittelpunkte der Kultur. 3. Neue Stellung der Literatur und Wissenschaft.

III. Kosmopolitismus und Individualismus. 1. Kosmopolitische Stimmung der neuen Zeit. 2. Die Stoa. 3. Individualismus. 4. Realismus.

IV. Geschichte der Bildungsideale. 1. Die hellenistische Entwicklung. 2. Rhetorik und Philosophie im Kampf um Rom. 3. Römische Vorherrschaft. 4. Zweite Sophistik. 5. Schulwesen.

V. Die philosophische Propaganda und die Diatribe. 1. Geschichte der Diatribe. 2. Bedeutung der philosophischen Propaganda. 3. Das Verhältnis der philosophisch-ethischen Propaganda zum Christentum.

VI. Hellenistische Religionsgeschichte. 1. Ältere Entwicklung. 2. Überblick über die hellenistische Zeit. 3. Die Philosophie. 4. Rationalistisch-pragmatische Mythenbehandlung. 5. Menschenvergötterung und Herrscherkult. — Beilage. — 6. Fremde Götter, Synkretismus, Astrologie und Magie.

VII. Die religiöse Entwicklung unter der Römerherrschaft. 1. Hellenisierung der römischen Religion. 2. Die Stimmung der augustischen Zeit. 3. Religionsgeschichte der Kaiserzeit.

Hoffentlich schenkt uns Wendland nach dem Abschluß dieses Entwurfs auch recht bald den andern nach dem Prospekt von ihm noch zu erwartenden Beitrag zum „Handbuch", den über die urchristlichen Literaturformen.

Hamburg. Hans Vollmer.

Beelitz, Hohenzollern-Stammtafel. Berlin 1905. R. Felix. 1,50 M.

Der Stammtafeln über unser Herrscherhaus, sowohl der selbständig erschienenen, als auch der den geschichtlichen Werken angefügten, gibt es so viele und so gute, daß es wirklich schwer fällt, auf diesem Gebiete etwas Neues und Treffliches zu bieten. Der Oberst z. D. Beelitz in Lübeck bringt jedoch in der Tat Gutes und Eigenartiges. Seine Stammtafel ist durchaus übersichtlich und deutlich, dabei für den Handgebrauch so knapp wie möglich gehalten (70×75 cm); Geschwister, Halbgeschwister und Vettern 1. bis 3. Grades erscheinen auf derselben Linie nebeneinander, sowie entsprechend voneinander getrennt. Jeder Verwandtschaftsgrad kann also gleich richtig erkannt werden. Was die Zuverlässigkeit der Angaben betrifft, so ist mir nur bei der Markgräfin Sophie (dritte Reihe rechts) der Geburtstag aufgefallen; nicht am 24., sondern am 22. 12. 1706 ist sie nach den meisten Quellen geboren. Der mit Fragezeichen versehene Zusatz „15." bei Friedrich Wilhelm I. konnte fehlen. Denjenigen, die sich für Genealogie interessieren — die Jugend der höheren Schulen gehört nach meinen etwa 20jährigen Erfahrungen nicht gerade häufig dazu —, kann also die Beelitzsche Stammtafel empfohlen werden.

Görlitz. E. Stutzer.

Hartmann, Otto, Astronomische Erdkunde. Mit 16 Textfiguren und 100 Übungsaufgaben. Stuttgart u. Berlin 1905. Fr. Grub. VI u. 51 S. 8°. 0,80 M.

Der Verfasser des vorliegenden Leitfadens, Professor an der Oberrealschule in Pforzheim, hat, wie er selbst betont, die eigene Beobachtung der Himmelserscheinungen durch den Schüler in den Vordergrund gerückt. Der zur Verfügung stehende Raum sei „von vornherein abgegrenzt" worden; ob durch schultechnische oder buchhändlerische Erwägungen, wird nicht gesagt. Jedenfalls sind auf den wenigen Seiten viele didaktische Gedanken und auch wohl Erfahrungen zusammengedrängt; auch wer nicht mit allen Einzelheiten zufrieden ist, wird diese Grundgedanken gern anerkennen.

Das Büchlein zerfällt in zwei nahezu gleiche Abschnitte, die „Erscheinungen" und die „Erklärungen". Der erste beginnt mit der Definition der wichtigsten Linien und Punkte an der Sphäre. Wir hätten hier (S. 1) das*) Zenit nicht einfach als Scheitelpunkt definiert, sondern es gleich in Beziehung zur Schwerkraft gestellt. Die Kardinalpunkte des Horizontes sollten nicht vor der täglichen Be-

*) Das Zenit. So sagen wohl alle deutschen Astronomen und Geodäten der älteren Generation. Es gibt aber schon Verleger und Drucker, die dem Schriftsteller diese Form verbieten, weil Duden (7. Auflage von 1902) das wohl nur bei Dichtern gebräuchliche *Masculinum* voranstellt. Littrows Wunder des Himmels, das klassische und schöngeschriebene populärastronomische Buch, haben in der zweiten (Stuttgart 1837) und auch noch in der 8. Auflage (Berlin 1897) das Zenit, das Nadir.

wegung genannt werden, ohne die sie bedeutungslos sind. Allerdings wird gleich nach ihrer Einführung gesagt, daß wir am Süd- und Nordpunkte Sterne weder auf- noch untergehen sehen. Einfacher würde aber der Meridian nebst der Weltachse vor den Punkten definiert. So darf auch (S. 2) die Kimmtiefe noch nicht genannt werden, wenn man die Gestalt der Erde sonst geflissentlich außer acht läßt. Der Äquator wird bekanntlich nicht nur in 360°, sondern auch in 24^h eingeteilt; es wird aber (S. 3) gesagt „nicht in 360°, sondern in 24^h“. Die sphärischen Koordinaten usw. werden sonst richtig definiert. Die Örter einiger wichtigeren Sterne werden nach dem Berliner Jahrbuch mitgeteilt, das überhaupt, gleich dem *Nautical Almanac*, mit Recht fleißig benutzt ist. Die arabischen Namen, die noch immer in Schulbüchern mitgeschleppt werden, sollte man bis auf Wega, Algol und vielleicht Deneb und Atair streichen.

Wir kommen nun zur scheinbaren jährlichen Bewegung der Sonne, einem sehr wichtigen Punkte für den Unterricht. In der Erkenntnis, daß die Bewegung mehr mittelbar zu schließen als unmittelbar zu beobachten ist, haben die älteren Didaktiker allerhand Mittel zur Verständigung ersonnen, deren unglücklichstes wohl die von der Sonne beschriebene „Schraubenlinie“ ist. Hartmann vermeidet dieses Wort, geht vielmehr aus von der „oszillatorischen Deklinationsänderung“ die sich in der veränderlichen Abend- und Morgenweite zeigt. „Diese oszillatorische Deklinationsänderung ist dadurch bedingt, daß die Sonne sich langsamer als die Fixsterne in der Richtung von Osten nach Westen bewegt. Sie bleibt jeden Tag um durchschnittlich 59′ 8″,193, etwa zwei Vollmondbreiten, zurück . . .“ Später wird dann (Aufgabe 17) wieder ein ὕστερον πρότερον geliefert, indem die Länge des siderischen Jahres als der Quotient 360° : 59′ 8″,193 erscheint. Unseres Erachtens begegnet man der Schwierigkeit am besten, wenn man nach Erledigung des Tageslaufes der Sphäre zunächst die Bewegung des Mondes, nicht die der Sonne betrachtet. Denn jene läßt sich, besonders wenn der Mond in der Nachbarschaft heller Gestirne steht, schon in wenigen Stunden eines einzigen Abends erkennen, noch mehr von einem Tage zum andern; diese Konjunktionen lehren auch die Länge des siderischen Monats (in Aufgabe 21 ist, ähnlich wie vorhin, 360° : 13° 10′ 35″ = $27{,}3216^d$ gesetzt!) sofort kennen, und das Zurückbleiben hinter den Sternen nebst der Verschiebung der Auf- und Untergangspunkte läßt hier das Bestehen einer besonderen, schief gegen den Äquator gerichteten Bewegung so gut erkennen, daß nun der Übergang auf die Sonne, wo alles langsamer verläuft und nicht direkt zu beobachten ist, kaum mehr schwierig sein kann. Die Bewegungen der Planeten sind (S. 10—11) einwurfsfrei dargestellt.

Bei der Betrachtung der Erdgestalt wäre schärfer zu betonen, daß die geographische Breite der Polhöhe nicht nur gleich sondern mit ihr identisch ist, daß aber daneben eine kleinere geozentrische Breite besteht.*) Es folgen die Paragraphen über Zeitmessung. Daß der Sterntag als konstantes Maß behandelt wird, ist natürlich nicht zu tadeln; man wird das in Schulbüchern immer tun können, auch wenn später Präzession und Nutation besprochen werden. Gut ist eine An-

*) Der halbe Polarradius ist (S. 14) ungenau angegeben. Sonst haben Stichproben die Zuverlässigkeit der Zahlen erwiesen.

weisung, die vier Hauptrichtungen der Rektaszension behufs Ermittlung der jeweiligen Sternzeit festzulegen. Die mittlere Sonnenzeit ist (S. 17) wohl nicht bloß wegen der Kostspieligkeit der nach wahrer Zeit gehenden Uhren, sondern aus prinzipiellen Beweggründen eingeführt worden. Die mittlere Sonne konnte geschickter definiert werden. Gut ist die graphische Darstellung des Ganges der Zeitgleichung nebst den Bemerkungen, besonders auch des Vorwortes, über die Länge von Vor- und Nachmittag.

Die Präzession ist wieder eine *Crux* für den Unterricht. Sie ist hier in aller Kürze, mit Übergehung der Nutation (so auch später bei den theoretischen Bemerkungen) richtig erklärt. Daß „die Ekliptik fest liegt", sollte aber nur als in erster Näherung gültig angegeben werden, weil man ja doch von den Störungen durch die Planeten reden wird. Sehr steif wird (S. 21) die gregorianische Schaltregel ausgedrückt.

Der Abschnitt „Erklärungen" hebt (S. 23) mit dem „Umschwung der Erde" an. Ob es hier nötig war, kunstvoll die Drehung der Horizontalebene eines Ortes abzuleiten, anstatt einfach die geometrische Gleichwertigkeit der alten und der neuen Auffassung zu betonen, stellen wir dahin. Allerdings kann der Verfasser gleich darauf beim Foucaultschen Pendelversuche einfach auf jene Ableitung verweisen. Es wird nun zur Bestimmung der Parallaxen und scheinbaren Halbmesser der Gestirne übergegangen. Eine Aufgabe wie No. 66 (S. 28) hat vor der Erörterung der verschiedenen Planetentheorien so recht keinen Sinn. Es sollen nämlich aus den tabellarisch für 1905 mitgeteilten geozentrischen Örtern und Abständen dreier Planeten die scheinbaren epizykloidischen Bahnen im Raume hergestellt werden. Aber die Möglichkeit der Vorausberechnung der Örter ist an dieser Stelle noch nicht einzusehen. Das Weltsystem des Ptolemäus wird nun richtig dargestellt. Das ist erfreulich; denn mit der in manchen Schulbüchern beliebten vornehmen Abfertigung dieses großen Denkers ist der Sache nicht gedient. Es hätte aber noch besser können hervorgehoben werden, daß die Gleichheit der Umlaufszeiten in allen Epizykeln mit dem Sonnenjahr sowie die Abhängigkeit der epizyklischen Bewegung vom Stande der Sonne auf das System des Copernicus hinweisen. „Wir erfahren durch ihn, daß der Radius des Epizykels gleich dem Radius der Erdbahn zu setzen ist". (S. 31.) Allerdings, aber doch nur als Bestandteil dieser Theorie; die empirische Bestätigung durch die Erscheinungen in den Partialsystemen sowie durch die Aberration wird übergangen. Es folgt ein Abschnitt über das Planetensystem, wo (S. 33) mit Unrecht die Gleichsinnigkeit aller Bewegungen gelehrt wird.*) Kurz darauf (S. 34) finden wir wieder eine der logischen Wunderlichkeiten des Buches. „Für die Exzentrizität (der Erdbahn) findet man 386 Erdradien, also für die numerische Exzentrizität 1 : 60." Was ist wohl gleichgültiger für den Schüler wie für den Fachmann, als das Verhältnis der linearen Exzentrizität der Erdbahn zum Radius des Erdballs! Und diese Größe tritt hier als die primäre auf. Es werden nun die Finsternisse sowie die „Wirkungen der Himmelskörper auf die Erde", nämlich Gezeiten und Präzession, betrachtet. Die Begriffe Ebbe und Flut einerseits, Hoch- und Niedrigwasser anderseits, werden

*) Später (S. 44) werden die Ausnahmen richtig mitgeteilt.

besser unterschieden als man in Büchern dieser Art gewohnt ist. Aber die Sonnenflut sollte (S. 41) nicht mit einem so kurzen Sätzchen erledigt werden; so gering war der zugemessene Raum doch nicht. In dem Paragraphen welcher die oberen Planeten behandelt, hat der Verfasser beim Mars (S. 42) zwar die große Bahn-Exzentrizität und die wolkenarme Atmosphäre richtig als Ursachen der Verschiedenheit der Klimata der beiden Halbkugeln angegeben, dabei jedoch weder von der Neigung der Achse noch von der Möglichkeit, ihre Lage zu bestimmen, etwas gesagt.*) Es folgen noch Mitteilungen über die Fixsternwelt sowie eine Tabelle der Konstanten des Planetensystems.

Die zahlreichen „Aufgaben" sind vielfach Verständnisfragen, die ja dem Lehrer willkommen sein werden; auch einfache Rechenaufgaben (Beziehungen zwischen siderischen und synodischen Perioden u. ä.) finden sich darunter. Um so mehr befremdet, daß der Verfasser selbst in dem Paragraphen, der ausdrücklich dem Dreieck Zenit-Pol-Stern gewidmet ist, fast geflissentlich auf die Mitteilung auch der einfachsten sphärischen Formeln verzichtet. Ihre Ableitung wird (Aufgabe 52) dem Schüler zugemutet. Damit werden nicht nur solche Lehrer unzufrieden sein, die sich selbst nicht sicher in diesen Formeln fühlen.

Etymologien und andere, der Verknüpfung mit dem philologischen Unterrichtsgebiete dienende Bemerkungen findet man nicht in dem Buche, abgesehen von kurzen historischen Notizen, die z. B. bei Kepler, Tycho und Newton die Bedeutung des Mannes kaum erkennen lassen.**) Allerdings sagt schon das Titelblatt, daß der Verfasser an einer rein realistischen Lehranstalt wirkt. Wir meinen aber, daß auch solche Anstalten das Buch werden ablehnen müssen, ehe es die gründliche Umarbeitung erfahren hat, deren es seiner brauchbaren Grundgedanken wegen gewiß wert ist. Eine bestimmte Unterrichtsstufe wird übrigens nicht angegeben.

Wenn unsere Anzeige etwas länger ausgefallen ist als der Größe des Buches entspricht, so hoffen wir, daß der eine oder andere Amtsgenosse aus ihr erfahren möge, welche Fehler man im elementar-astronomischen Unterricht vermeiden soll.

Münster. Plaßmann.

von u. zu Aufsess, O., Die physikalischen Eigenschaften der Seen. Mit 36 eingedruckten Abbildungen. Braunschweig 1905. Fried. Vieweg u. Sohn. 120 S. 8° mit 36 eingedruckten Abbildungen. 3 M., in Lwd. 3,60 M.

Die lesenswerte Schrift, die das vierte Heft der unter dem Namen „Die Wissenschaft" herausgegebenen Sammlung naturwissenschaftlicher und mathematischer Monographien bildet, will „sowohl dem beobachtenden Naturfreunde bei seinem Aufenthalte an einem See Anregung verschaffen, als auch dem Seenforscher in möglichst gedrängter Form eine Übersicht geben über das, was in physikalischer

*) Galilei hat (vgl. S. 43) nicht bloß drei Monde des Jupiter entdeckt.

**) Auch die lateinischen Namen der Sternbilder sind vermieden. An einer Stelle (S. 27) finden wir nach österreichischer Art: „α großer Hund, α Leier, 61 Schwan". Es ist unerfindlich, warum man nicht entweder α in der Leier sagen soll oder mit den Fachleuten α *Lyrae*. Fürchtet man das bißchen Latein so sehr, dann verschone man auch den Quintaner mit *Lamium album* und *Bellis perennis*!

Hinsicht von den Seen bis jetzt bekannt ist". Namentlich sind die deutschen Seen in den Kreis der Betrachtung gezogen, daneben aber auch die Beobachtungsresultate über andere europäische und außereuropäische Seen, so weit die Literatur dem Verfasser zugänglich war, verwertet. In klarer und verständlicher Weise, ohne mehr als elementare Kenntnisse der physikalischen Erscheinungen vorauszusetzen, werden der Reihe nach die mechanischen, akustischen, optischen und thermischen Verhältnisse unserer Südwasserbecken besprochen. Ein reichhaltiges Literaturverzeichnis ist beigegeben.

Die Überschriften S. 61 „Brechungserscheinungen beim Übergange des Lichtes von Luft in Wasser" und S. 63 „Brechungserscheinungen beim Übergange des Lichtes von Wasser in Luft" beruhen wohl auf einem kleinen Versehen, das durch Umstellung der Wörter Luft und Wasser leicht berichtigt wird. Wenn der Verfasser (S. 65) aus der Tatsache, daß dem Wasserbewohner die Welt außerhalb des Wassers ganz anders erscheine, als uns, die allgemeine Unmöglichkeit herzuleiten geneigt ist, aus dem Erscheinungsbilde die wirkliche Gestalt des Gegenstandes zu erkennen, so dürfte diese Schlußfolgerung doch nicht stichhaltig sein. Der Wasserbewohner ist zunächst auf die Dinge im Wasser angewiesen, und die sieht er im wesentlichen gerade so, wie wir die Dinge in der Luft; was aber von den Gegenständen außerhalb des Wassers seinem Auge noch erreichbar ist, erscheint ihm verzerrt, so wie uns die Gegenstände im Wasser, allerdings in erhöhtem Maße. Wenn nun dieser Wasserbewohner „sich mit uns verständigen könnte", so würde er, falls er auch physikalisch genügend gebildet wäre, nicht „seine Anschauungsweise als die allein richtige hinstellen", sondern er würde, gerade so wie wir, auf Grund der Brechungsgesetze die nötige Korrektur anbringen.

Am Schlusse seines Werkchens berührt der Verfasser mit einem Satze auch die Tier- und Pflanzenwelt in den Seen; es wäre ein dankenswertes Unternehmen, auf der Unterlage der physikalischen Verhältnisse das organische Leben in diesen Gewässern einmal einer eingehenden Untersuchung zu unterziehen.

Berlin. K. Jansen.

Burgerstein, Leo, 1. Gesundheitsregeln für Schüler und Schülerinnen aller Lehranstalten. 2. Zur häuslichen Gesundheitspflege der Schuljugend. Bemerkungen für die Eltern und die Pfleger von Kostzöglingen. 10. Auflage. Leipzig 1905. B. G. Teubner. 16 S. 8°. 0,10 M.

Ganz im Sinne der Schrift Martin Hartmanns*): Die höhere Schule und die Gesundheitspflege, sind diese zwei kleinen Broschüren des auf dem Gebiet der Schulhygiene wohlbekannten Dr. Burgerstein in Wien geschrieben. Sie sind im Auftrage des k. k. ö. Unterrichtsministeriums herausgegeben und enthalten in gemeinverständlicher Form alle wichtigen hygienischen Anordnungen und Ratschläge; dabei können sie bei dem außerordentlich billigen Preis von 10 Pf. für jede Broschüre von jedermann gekauft werden. Das erste für die Jugend bestimmte Schriftchen bringt in kurzer Fassung vielfach in leicht zu behaltenden Versen Anordnungen für die Tagesordnung, Bett, Kleidung, Essen und Trinken, Genußmittel,

*) Wird im nächsten Hefte besprochen werden.

Zahnpflege, Atmung, körperliche Bewegung, Hautpflege, Gesicht und Gehör, Körperhaltung bei der Lernarbeit, Vorsichten in bezug auf ansteckende Krankheiten. Da lernt der Schüler den goldenen Vers: Arbeit, Mäßigkeit und Ruh schließen dem Arzt die Türe zu"; oder „Licht und Luft in deinem Haus, treiben die Krankheit zur Tür hinaus"; „Gut gekaut, ist halb verdaut"; „Rein gehalten dein Gewand, rein gehalten Mund und Hand: Sohn, die äuß're Reinlichkeit, ist der innern Unterpfand" u. a. m. Alle diese Vorschriften zeugen von einer reichen Erfahrung und vor allem von einem von wahrer Liebe zur Jugend erfüllten Verständnis des leiblichen und geistigen Wohles derselben. Nicht geringeren Wert besitzen die Bemerkungen für die Eltern und die Pfleger von Kostzöglingen. So vieles, was der Schule schuld gegeben wird, muß der verkehrten Erziehung des Hauses zugeschrieben werden; und doch ist dort die Ursache nicht böser Wille, sondern fast durchweg Unkenntnis und Unverständnis der elementarsten Regeln der Gesundheitspflege. Auch in dem einfachsten und dürftigsten Haushalt läßt sich die Gesundheit wohl erhalten, wenn man nur diese Vorschriften beobachten wollte. Burgerstein hat auch hier in der Fassung derselben den rechten Weg gewählt; es sind den einzelnen Bemerkungen nicht lange Begründungen hinzugefügt, die die meisten schließlich nicht lesen; die kurzen alles wesentliche enthaltenden Sätze, in denen die Schlagwörter durch den Druck hervorgehoben sind, fesseln die Aufmerksamkeit und erregen das Interesse zum weiteren Nachdenken und Vergleichen mit den bisherigen Gewohnheiten.

Köln. F. Moldenhauer.

Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele in Gemeinschaft mit den Vorsitzenden des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland E. von Schenckendorff und Prof. Dr. med. F. A. Schmidt herausgegeben von Hofrat Prof. H. Raydt, Studiendirektor der Handelshochschule in Leipzig. 16. Jahrgang. Leipzig 1907. Verlag von B. G. Teubner. 375 S. 8°. geh. 3 M.

Das Jahrbuch bringt wieder eine solche Fülle von interessanten und bedeutenden Aufsätzen, daß es unmöglich ist, in dem knappen Rahmen, der den Besprechungen in der Monatschrift eingeräumt werden kann, auf Einzelheiten einzugehen. Ich beschränke mich deshalb darauf, ohne den übrigen Darlegungen im mindesten ihren Wert abzusprechen, besonders auf diejenigen die Aufmerksamkeit zu lenken, die die heute im Vordergrunde stehende und immer akuter werdende Frage des Spielnachmittags behandeln. Hierüber berichten Prof. Keßler-Stuttgart: Über die Einrichtung des obligatorischen Spielnachmittags an den höheren Schulen in Württemberg, Hofrat Prof. Raydt: Zur Frage der Durchführung der Spielnachmittage und Baurat R. Blankenburg-Schlachtensee bei Berlin: Spielnachmittage vor fünfzig Jahren. Was Blankenburg in fesselnder Weise erzählt, kann ich aus eigener Erfahrung an einem pommerschen Gymnasium aus den fünfziger und sechsziger Jahren bestätigen, nur daß das Marschieren und Spielen sich an die Mittwoch und Sonnabends nachmittags liegenden Turnstunden anschloß. Die für den Donnerstag und Montag bestimmten Hausarbeiten wurden für die ganze Schule möglichst eingeschränkt.

Von dieser Frage der Hausaufgaben hängt, abgesehen von der richtigen Beschaffung des Spielplatzes, die ganze Einrichtung des Spielnachmittags ab. In Württemberg ist bestimmt worden, daß die betreffenden Nachmittage von Hausaufgaben ganz freizuhalten sind, ohne daß die dadurch wegfallende Hausaufgabenzeit an den andern Tagen eingebracht werden dürfte. In Württemberg ist dann auch die Teilnahme der Schüler an den Spielnachmittagen obligatorisch gemacht worden. Die von Keßler mitgeteilten Berichte enthalten durchweg gute Erfahrungen. Auch Raydt kann feststellen, daß, wenn es auch noch längere Zeit dauern wird, bis die Erkenntnis von der Notwendigkeit des allgemein verbindlichen Spielnachmittags für alle Schulen überall sich Bahn gebrochen hat und bis seine Einrichtung an allen Schulen im deutschen Reiche auch durchgeführt ist, dennoch es „auf der ganzen Linie vorwärts geht". Hoffentlich werden auch, wie ich es schon bei einer andern Gelegenheit ausgesprochen habe, von den Regierungen und den kommunalen Behörden die nötigen Geldmittel zur Schaffung der Spielplätze zur Verfügung gestellt.

Köln. Moldenhauer.

Prinz, E., Singen nach Noten. Ein Beitrag zur Methodik des Gesangunterrichts. Berlin 1905. Gerdes u. Hödel. 22 S. 8°. 0,60 M.

Unsere Notenschrift beruht auf einer Darstellung von Tonverhältnissen durch Raumverhältnisse; beim Notenlesen muß die umgekehrte Übertragung ausgeführt werden. Die Beobachtung zeigt, daß beim Gesangunterrichte diejenigen musikalisch befähigten Schüler am leichtesten treffen lernen, die ein Tasteninstrument spielen, aus dem naheliegenden Grunde, weil hier Raumreihe und Tonreihe in die innigste Verbindung gebracht sind, und Auge und Ohr unausgesetzt in fester Fühlung miteinander bleiben. Von dieser Tatsache ausgehend, will der Verfasser eine tönende Klaviatur als Lehrmittel für den ersten Unterricht im Singen nach Noten einführen, eine Klaviatur indessen, die sich von der gewöhnlichen dadurch unterscheidet, daß sie, wie der Klassenunterricht es erheischt, aufrecht vor den Schülern steht, vor allem aber, daß das Auge des Schülers statt der Tasten in der gewohnten Form ein fünfliniges Notensystem mit der eingefügten Skala von g bis $\bar{a}$ vor sich sieht, und daß jede Note als Taste dient, die auf Druck den ihr entsprechenden Ton erklingen läßt; daher die Bezeichnung „Notenklaviatur" oder „tönende Noten". Beigegeben sind einsetzbare und tonverändernd wirkende ♯- und b-Vorzeichen. Da als Tonerreger nicht Saiten, sondern Pfeifen gedacht sind, so läßt sich der Apparat je nach dem augenblicklichen Bedarf klingend und stumm verwenden. Die Übungsformen, die die Notenklaviatur dem unterrichtenden Lehrer an die Hand gibt, werden in der zweiten Hälfte des Schriftchens kurz beschrieben. Es wird sich verlohnen, das neue Hiftsmittel für den Gesangunterricht, das zum Preise von 65 M. zu haben ist, in der Praxis zu erproben.

Berlin. Karl Jansen.

I. Abhandlungen.

Mehr deutsche Prosadichtung in die Schule!

Leitwort: „Als Gymnasiast schreibt man bekanntlich keinen Stil, als Student hat man nirgends Übung, außer in Briefen. Also kommt einmal die Zeit, wo uns die tabula rasa unserer stilistischen Künste ins Gewissen steigt.
(Nietzsche 1867 in einem bisher ungedruckten Briefe.*)

Es ist an dieser Stelle (Juniheft 1906) von Herold in seiner Arbeit „Moderne Literatur und Schule“ schon begründet worden, weshalb es unbedingt nötig ist, viel mehr als bisher Prosa und zwar Prosadichtung auf der Oberstufe durchzunehmen.

So genügt es, wenn ich hier nur die Frage nach dem Was? und Wie? genauer untersuche.

Es ist ein Mißverständnis, wenn die Gegner glauben, es sollte nun plötzlich möglich gemacht werden, mehr auf der Schule zu lesen. Das ist gar nicht die Absicht. Es sollen nur genauer als sonst die Lehrpläne des Deutschen für die Oberklassen befolgt werden, in denen deutlich gedruckt steht, daß die jungen Leute eine Auswahl der Werke aus den beiden klassischen Zeiten und auch einiges aus der Dichtung der neueren Zeit zu lesen bekommen. Das heißt aber nicht, die deutsche Literatur vom Hildebrandslied bis zu Goethes Faust möglichst ebenso gründlich durchnehmen, wie man es noch in seinen Kollegheften von der Universitätszeit stehen hat. Selbstverständlich muß, wenn man für das Neuere Raum gewinnen will, in der älteren Zeit sehr viel gestrichen werden, selbst in dem trefflichen Buche von Klee. Das kann es auch, ohne daß man sich Gewissensbisse zu machen braucht. Wenn man sich nur immer gegenwärtig hielte, daß keine Literaturgeschichte getrieben werden soll, und wenn man die armen Jungen nicht ein ganzes Vierteljahr und darüber hinaus mit der peinlich genauen Besprechung eines einzigen Dramas so langweilen wollte, daß sie schließlich die Lust verlieren, überhaupt Literatur für sich zu treiben. Dann ist Zeit genug da. Das letzte Dreivierteljahr sollte mindestens für die neue Zeit frei sein, und vorher müßte auch schon gelegentlich dies oder jenes leichter zu verstehende Buch mit den Schülern gelesen werden.

Ich habe mit Absicht vermieden, das Wort moderne oder neuzeitliche Literatur zu gebrauchen, um nicht mißverstanden zu werden. Ich gehe so weit, bin selber

*) Dessen Kenntnis ich der Freundlichkeit der Frau Professor Mushacke, Hildesheim, verdanke.

so „rückständig", daß ich sage: nach dem bisherigen Bildungsgang hat für die Schule das Wort modern eine andere Bedeutung als im Leben, und auch hier ist ja oft der Begriff ein verschiedener. Modern für die Schule heißt zunächst die große, reiche Literatur seit Goethes Tode, die bisher in der Schule nicht zu Worte gekommen ist. Zu ihr sind vor allem, um nur einige der größten Prosadichter zu nennen, Immermann, Gotthelf, Alexis, Stifter, Reuter, Freytag, Storm, Groth, Keller, Fontane, Meyer, Scheffel, Heyse, Ebner-Eschenbach, Raabe, Rosegger, Liliencron zu rechnen. Wer nach der Lektüre dieser Dichter dann noch Zeit hat, der mag getrost auch weiter bis in die neueste Gegenwart hineingehen und von den lebenden Dichtern außer den fünf zuletzt genannten auch noch Passendes von Steinhausen, Kröger, Wildenbruch, Fischer, Hoffmann, Villinger, Falke, Schmitthenner, Niese, Frapan, Sudermann, Böhlau, Sohnrey, Bülow, Polenz, Söhle, Karl Hauptmann, Otto Ernst, Bartels, Sperl, Ompteda, Frenssen, Viebig, Ricarda Huch, Reicke, Speck, Lienhard, Mann, Lulu v. Strauß-Torney, Helene Voigt-Diederichs, Hesse nehmen. Ich könnte diese Reihe noch einige Zeilen so fortsetzen, ohne Minderwertiges nennen zu brauchen. Aber ich glaube, wer Stoff zum Lesen für die Schule sucht, findet in dieser Auswahl schon übergenug für die Privatlektüre und für die Bücherei.

Allmählich wird sich, wie für die früheren Jahrhunderte, so auch für unsere Zeit ein Stamm bilden. Das heißt, unter den Großen wird wiederum eine engere Auswahl getroffen, und in den meisten Fällen werden wohl die vorhin zuerst genannten als die Dichter überall anerkannt werden, von denen man einiges „mit Erfolg" gelesen haben muß, wenn man die Schule verläßt.

Nicht nur die Zeit ruft hier gebieterisch Halt!, sondern auch — der Geldbeutel. Denn es ist unmöglich, von einem Schüler zu verlangen, daß er sich für Schulzwecke etwa den Grünen Heinrich oder den Hungerpastor oder Frau Sorge anschafft. Und ohne daß die Klasse im Besitze dieser Bücher ist, ist nur in Ausnahmefällen die Durchnahme eines solchen Werkes möglich. Nach diesen Gesichtspunkten stellen wir hier eine Liste von guten Werken auf, die billig zu kaufen sind: Kleist, Kohlhaas, Wiesbadener Volksbücher, 0,20 M. — Immermann, Oberhof, Meyer, 0,40 M. — Grilparzer, Der arme Spielmann, Wiesbaden, 0,10 M., Der Spielmann und das Kloster bei Sendomir, Cotta, Handbibliothek, 0,20 M. — Gotthelf, Uli der Knecht, Reclam, 0,60 M., Ausgewählte Erzählungen, Reclam, 0,20 M., Wie Christen eine Frau gewinnt, Wiesbaden, 0,15 M. — Alexis, Die Hosen des Herrn von Bredow, Meyer, 0,50 M., Cabanis, Reclam, 1,40 M., Isegrimm, Hendel, 1,75 M., Ruhe ist die erste Bürgerpflicht, Hendel, 2,25 M. — Mörike, Mozart auf der Reise nach Prag, Meyer, 0,10 M. — Stifter, Der Waldsteig, Wiesbaden, 0,15 M., Granit, Wiesbaden, 0,10 M., Die drei Schmiede ihres Schicksals, Wiesbaden, 0,10 M. — Reuter, Franzosentid, Meyer, 0,30 M., oder Wiesbaden, 0,35 M., Festungstid, Meyer, 0,40 M., Stromtid, Meyer, 0,90 M. — Ludwig, Heiterethei, Meyer, 0,40 M., Zwischen Himmel und Erde, Meyer, 0,30 M. — Brinckman, Kaspar Ohm un ick, Hesses Volksbücherei, 0,40 M. — Storm, Von jenseit des Meeres, Wiesbaden, 0,15 M. — Keller, Kammacher, Cotta, Handbibliothek, 0,30 M., Fähnlein, Wiesbaden, 0,15 M., Pankraz der Schmoller, Cotta, Handbibliothek, 0,30 M., — Heyse, Getreu bis in den Tod, Erkenne Dich,

Cotta, 0,30 M., Der verlorene Sohn, Wiesbaden, 0,15 M. — Ebner-Eschenbach, Krambambuli, Der gute Mond, Wiesbaden, 0,10 M., Ein Spätgeborener, Cotta, Handbibliothek, 0,40 M., Die Freiherren von Gemperlein, Volksbücherei der deutschen Dichter-Gedächtnisstiftung, 0,20 M. — Raabe, Galeere, Wiesbaden, 0,15 M., Zum wilden Mann, Reclam, 0,20 M. — Anzengruber, Der ledige Hof, Cotta, Handbibliothek, 0,30 M., Hartingers alte Sixtin und andere Erzählungen, Hesses Volksbücherei, 0,40 M. — Rosegger, Das zugrunde gegangene Dorf, Wiesbaden, 0,10 M., Das Ereignis in der Schrun und andere Erzählungen, Wiesbaden, 0,20 M., Geschichten und Gestalten aus den Alpen, Reclam, 0,20 M., Der Höllbart, Hesses Volksbücherei, 0,40 M. — Liliencron, Umzingelt, Der Richtungspunkt, Wiesbaden, 0,10 M., Zehn ausgewählte Novellen, Hesses Volksbücherei, 0,40 M.

Es soll diese Aufstellung durchaus nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Sie ist nur gemacht, weil es sicher manchem lieb ist, hier das Lesenswerteste in billigsten Ausgaben beisammen zu finden. Diese Aufzählung soll zugleich die Heroldsche Liste ergänzen.

Wie man sieht, sind hier größere Romane allerdings wenig vertreten, aber immerhin noch reichlich genug, und zugleich das Beste des neunzehnten Jahrhunderts, so daß ein Lesen dieser Werke bei gleichzeitiger Behandlung des Dramas und der Lyrik der Neuzeit die Knaben genügend vorbereitet, andere große Romane, wie den grünen Heinrich, später selbst richtig zu lesen. Selbstverständlich ist vorausgesetzt, daß man sich und der Klasse den vollen Genuß des Simplicissimus (in der Kleeschen Auswahl), des Stilling (Hamburgische Hausbibliothek) und einiger Kapitel aus Goethes Wahrheit und Dichtung — nicht zu vergessen die Sesenheimer Idylle, die in den meisten Schulausgaben unbegreiflicherweise fehlt — nicht hat entgehen lassen.

Manchem wird diese Anzahl der lesenswerten Bücher schon viel zu viel des Guten zu bieten scheinen. Sie soll ja nur als Auswahl benutzt werden, und jeder Lehrer mag nach eigenem Geschmack daraus das für seine Klasse passende Buch herausnehmen und dabei vor allem die heimischen Dichter und die Dialektwerke berücksichtigen.

Die von mir befolgte literarhistorische Reihenfolge ist hauptsächlich der Ordnung wegen genommen worden. Es soll damit durchaus nicht gesagt sein, daß die ersten Bücher etwa in Obersekunda und die letzten erst am Schluß in Oberprima zu lesen wären. Auch hierin muß meines Erachtens Freiheit herrschen, und es ist je nach dem Standpunkt der Klasse, oft vielleicht am besten im Zusammenhang mit der Lektüre des nachgoetheschen Dramas oder der Lyrik des 19. Jahrhunderts, das eine oder das andere Buch vorzuziehen.

Schon beim flüchtigen Betrachten der oben angegebenen Bücher wird man finden, daß hier keine sogenannte Schulauswahl getroffen ist, d. h. daß der Knabe vor allem behütet worden ist, was ihm als unreifem Schüler noch gefährlich werden könnte. So sehr solche Vorsicht in den mittleren Klassen aus pädagogischen Gründen geboten ist, so ist es meines Erachtens ebenso richtig, den jungen Leuten, wenn sie heranwachsen, gerade durch die Hand des Lehrers auch solche Stoffe zu übermitteln, wie sie ihnen das Leben später mit jedem Tage aufs neue von selber

bringt. Aus diesem Grunde lasse ich nie eine Generation von Schülern in das Leben hineingehen, die nicht mit mir zuerst die Sprache der Leidenschaft im Werther kennen gelernt hat, und aus demselben Grunde lese ich mit ihnen auch die „Heiterethei“ und „Zwischen Himmel und Erde“, wie die anderen Werke, in denen die Liebe das A und das Z ist. Man wird auch eine Reihe von humoristischen Schriften ausgewählt finden. Auch das ist mit Absicht geschehen. Denn auch im Ernst des Schullebens ist wie im Leben selber die Freude am Humor so nötig, wie das liebe Brot, und wo sie von Anfang nicht da ist, ist es die Pflicht der Schule, sie heranzubilden.

Ein Wort noch über die billigen Ausgaben. Es ist selbstverständlich den Schülern erlaubt, sich bessere und teurere Werke anzuschaffen. Ja, bei denen, die es sich leisten können, ist es erwünscht. Ich denke da vor allem an die in jeder Hinsicht vorzüglichen Ausgaben der Deutschen Dichtergedächtnisstiftung und der Hamburgischen Hausbibliothek, ohne pro domo reden zu wollen. Ein Idealzustand wäre es allerdings, wenn sich alle solche Bücher kaufen könnten. Aber so sehr auch der Knabe schon bei dem kleinen Buche zum Kunstsinn erzogen werden soll, zuerst kommt doch, daß das Buch überhaupt da ist, und dann erst, wie es aussieht.

Es mag aus diesem Grunde hier noch einmal ein Lob den genannten buchhändlerischen Unternehmungen gesagt werden, die uns heute doch schon ermöglichen, mehrere Bücher von noch lebenden deutschen Dichtern zu lesen, was in unserer Schülerzeit eine Unmöglichkeit war. Ganz besonders soll hier der überaus eifrigen und segenreichen Arbeit der Wiesbadener Volksbücher gedacht werden. Es ist eine Volksbücherei im besten Sinne, und zwar eine solche, die von dem ganzen deutschen Volk, zu dem auch wir gehören, benutzt werden muß, und nicht nur von dem Teil der Bevölkerung, der gewöhnlich wegwerfend so bezeichnet wird.

Eine reiche Ernte liegt zum Einholen bereit. Wie wird man sie am besten in das Innere der Schule bringen?

Ohne Privatlektüre ist dies unmöglich, und diese muß in den Oberklassen gerade für Werke der Muttersprache verlangt und nicht etwa als eine Arbeit wie andere, sondern zu gleicher Zeit als eine Erholung von den übrigen Schularbeiten angesehen werden. Als eine Haupttätigkeit des Deutschlehrers betrachte ich demnach, die jungen Leute zu einer richtigen Privatlektüre zu erziehen, so daß sie beim Verlassen der Schule imstande sind, allein eine passende und gute Auswahl aus dem Vielerlei der Literatur zu treffen. So muß meines Erachtens das zu Hause Gelesene in der Obersekunda noch eingehend besprochen werden. In Prima kann die Hilfe seitens des Lehrers schon geringer sein, und die Oberprimaner haben wir nur noch als gute Freunde zu begleiten, wenn sie eine Dichtung als solche zu betrachten wirklich gelernt haben. Hieraus ergibt sich von selbst, daß in den letzten beiden Jahren auch das eine oder das andere Buch, anfangs ein leichtes, dann auch ein schwereres, ganz selbständig gelesen und nur gelegentlich in einer zusammenfassenden Besprechung zwanglos behandelt werden kann, so wie man etwa mit einem guten Bekannten die Eindrücke austauscht, die man beim Anhören eines Stückes oder Lesen eines Buches gehabt hat.

Über die Art der Durchnahme einer Prosadichtung kann bei dem beschränkten Raum auf diesen Blättern nur Allgemeines kurz angedeutet werden. Es können keine „Lehrgänge und Lehrproben“ sein, sondern nur Richtwege, so wie man sie sich zu eigenem Gebrauche bei öfterem Durchgehen durch dieses Gebiet gemacht hat. Es sei ferne von mir, in den Ton der alleinseligmachenden Schulausgaben mit ihren Anmerkungen und Erklärungen zu verfallen, die wie Klötze am Wege liegen und einem am Weitergehen Schritt für Schritt hinderlich sind. Wir wollen dem Schicksal dankbar sein, daß einstweilen die Schulweisheit dieses Gebiet nur gelegentlich beackert hat, aber die Zeit wird wohl nicht fern sein, daß man auch seinen zurechtgemachten Schul-Raabe in Anmerkungen vorgesetzt bekommt und damit — das Beste verloren hat, was einem der eigentliche, der wirkliche Raabe zu geben hat, auch der Schule. Es mag hier nur der Wunsch ausgesprochen werden, daß, wenn wir doch einmal nicht vor solchen Schulausgaben bewahrt bleiben sollen, sie möglichst in dem Geiste gehalten werden, in dem die ganz vorzüglichen kleinen Lyonschen Büchelchen über „Deutsche Dichter des 19. Jahrhunderts“ verfaßt sind. Keine grammatikalischen, keine sprachlichen, keine belehrenden Anmerkungen über Vieles und Alles, sondern eine Auffassung der Dichtung als eines Kunstwerkes.

Wie man auch aus dem Ton dieser Bücher erkennt, ist es selbstverständlich, daß es keine allgemeine und für alle Fälle passenden Regeln für die Durchnahme solcher Bücher gibt, sondern die Weise der Besprechung hat sich auch hier nach der Art des Buches und selbstverständlich nach dem Standpunkt der Klasse zu richten.

Wollte man es ganz kurz sagen, wie Prosadichtungen in der Schule zu betrachten sind, so wäre es etwa, daß man in vertiefter Weise ein solches Buch behandelt, wie man ähnliche Übungen in der Unter- und Mittelstufe begonnen hat, also Inhaltserzählung.

Aber nicht eine solche, welche jeden Absatz inhaltlich genau wiedergibt. Diese ist unnötig, wenn sie nicht etwa pädagogische Rücksichten gelegentlich bei solchen Schülern gebieten, denen das Verständnis einer tieferen Betrachtung noch nicht aufgegangen ist, und die solche Art allgemeiner, anregender Unterhaltung über den Stoff für eine passende Gelegenheit erachten, „sich zu drücken“. Sie ist auch uns Lehrern vollkommen unmöglich, wenn wir ein solches Werk mit dem Herzen als ein Kunstwerk erfaßt haben und nicht als ein prächtig weites Übungsfeld für die Pflege unseres Gedächtnisses. Ich könnte mich stundenlang mit Meister Raabe selbst über seinen Hungerpastor unterhalten, wäre aber nie imstande — und ich danke Gott dafür —, den Inhalt etwa des zehnten Kapitels auch nur annähernd anzugeben, wenn ich ihn mir nicht etwa gerade für die eine Stunde zurechtgelegt hätte. Das wäre aber elende Schulfuchserei, und nie Kunstbetrachtung.

Eine richtige, vertiefte Inhaltserzählung ist nur beim Erkennen des wesentlichen, ich möchte sagen, des inneren Inhalts möglich. Bei solchem Betrachten wird der lesende Schüler dann von selbst von Buch zu Buch mehr darauf hingelenkt, was die Hauptsache ist, nicht die einzelnen Bausteine, welche der Künstler zusammengestellt hat, sondern ein Betrachten der Art, wie dieses geschehen, mit

welchen Mitteln das ganze Kunstwerk vor uns hingestellt ist, welches der dem Buche eigene Ton, seine Melodie, seine Seele ist. Diese mit dem Gefühl erfassen zu lernen, ist Anfang und Ende solcher Betrachtung.

Es scheint ganz leicht zu sein, was hier gefordert wird, die Erzählung des inneren Inhalts. Das ist es aber durchaus nicht. Es kann nur sehr langsam erlernt werden. Dazu ist vor allem nötig, daß ein Knabe geübt wird, beim Betrachten des Kunstwerkes seine Augen wirklich zu gebrauchen. In dieser Fähigkeit sind wir aber auf unseren Schulen, den niederen und den höheren, noch weit zurück, und erst in den letzten Jahren fängt es an, darin etwas besser zu werden. Von der untersten Stufe an muß auf die Kultur des Auges in diesem Sinne geachtet werden. Es darf nicht vorkommen, daß wir mit unseren Schülern an einem schönen Tage durch den Wald wandern und weiter nichts mit nach Hause nehmen als Pflanzen und Sträucher, die wir dort zum Zweck des Studiums mühsam gesammelt haben. Wir selber müssen diesen Buchwald genau kennen gelernt haben, müssen die nächsten und die besten Straßen, die Richtwege, alle schönen Plätze und Wiesen wissen, müssen erprobt haben, wo man am besten eine Rast macht, und wo der schönste Blick zurück in den Wald und vorwärts in die Ferne hinein ist. Und wenn wir dann mit unseren Schülern denselben Weg gezogen kommen, dann haben wir nicht mehr und nicht weniger zu tun, als ein guter Führer zu sein. Seht hier, seht dort! Was ist das? Kennt ihr das? Habt ihr solches schon einmal gesehen? Wo war das? Was gefällt euch hieran am besten? Seht einmal auf das Farbenspiel jener Blätter! und jetzt hier! Blickt zurück in jene Lichtung! Wie anders sieht alles in dieser Beleuchtung aus! Je größer die Schüler sind, desto weniger werden wir sie bei solchen Ausflügen „belehren“. Sie werden allmählich selbst die richtigen Augen zum Erkennen der Eigenheiten eines Werkes und seiner Schönheiten bekommen haben.

Man scheue sich auch durchaus nicht, zu diesem guten Zweck dasselbe Mittel zu gebrauchen, was wir den Dichtern bei genauerem Betrachten abgesehen haben, nämlich durch den Gegensatz zu wirken und neben die Beispiele von Kunstwerken gelegentlich Gegenbeispiele von unkünstlerischen Machwerken zu halten. In der unteren Stufe ist dieses natürlich nicht geboten. Aber aus der mittleren und erst recht aus der oberen sollte keiner ins Leben hineingelassen werden, dem man nicht auch schon auf der Schule Abschnitte aus Werken der Ebner-Eschenbach und der Marlitt, aus Raabe und Ebers einander gegenübergestellt hat. Allerdings sind nur einige Stunden für solche Betrachtungen übrig. Aber sie sind bei richtiger Verwendung außerordentlich nutzbringend. Sonst kommt es vor, und zwar nicht nur vereinzelt, daß die Schüler wähnen, man vermittelte ihnen die Bekanntschaft gerade solcher Werke nicht, die vielleicht für sie besonders Interessantes enthalten, die aber nur dem gelehrten Herrn Lehrer nicht vornehm und gut genug und der strengen Schule zu weltlich und leicht sind.

Erst so lernt man richtig lesen, auch wenn etwa in der obersten Stufe manche Stunden dem Uneingeweihten als bloße Unterhaltungsstunden feuilletonistischer Art erscheinen, etwa wie die modernen zwanglosen Spielstunden vielen alten Turnlehrern auch nicht als rechte Lehr- und Lernstunden gefallen wollen. Aber gerade sie können außerordentlich erfolgreich in jeder Hinsicht sein. Spielend lernen die

Knaben denken und genießen zugleich. Eine Art Parade vor einem gestrengen Herrn Vorgesetzten kann solche Stunde allerdings nicht sein, aber Samen wird ausgestreut nach allen Seiten hin, der oft später erst Früchte bringt.

So wird der Schüler auch am besten drauf vorbereitet, daß er wenigstens einigermaßen richtig Prosa vorlesen lernt. Rezitatoren, wie sie jetzt für das moderne Publikum überall aus der Erde schießen, braucht die Schule gerade nicht zu erziehen. Aber sie darf nicht die Anfangsgründe vernachlässigen, die zu einem verständigen Vorlesen für den Hausgebrauch nötig sind. Bei der Besprechung eines Dramas findet man es selbstverständlich, daß in den mittleren Klassen mindestens mehrere Akte und auf der Oberstufe gelegentlich eine Hauptszene nach genügender Vorbereitung mit verteilten Rollen gelesen wird. Anders ist es schon in der Lyrik. Hier begnügt man sich meist damit, für Kaisers Geburtstag und andere Schulfeste einige Deklamatoren heranzubilden und findet in den oberen Klassen nur wenige hierfür geeignet, so daß hier für den Kenner deutlich Lücken zu sehen sind. Noch schlimmer ist es aber erst bei der Prosa, als ob es gar zu lächerlich einfach und leicht wäre, sie vorzulesen, da man ja schon mit sechs Jahren das Lesen gelernt hat. Und doch ist das gute Vorlesen-Können die Hauptsache. Für Erwachsene und geübte Leser ersetzt dieses alle Erklärung, und die beste Besprechung kann ihnen oft nicht so viel geben, als wenn einer mit feiner Kunst versteht, alle Besonderheiten und Schönheiten, die der Dichter hineinlegt, durch die richtige Art des Vorlesens wieder herauszuholen. Da kommt es oft auf ein einziges Wort an, ob dies lauter oder leiser, mit ernstem oder lächelndem Gesicht, mit Hervorhebung oder mit gewöhnlichem Tonfall gesprochen wird, und der Sinn dieses ganzen Satzes wird dann mit einem Male klar. Natürlich nimmt dies viel Zeit weg. Aber das hilft nicht. Hier muß in die Tiefe gegangen werden und mehrere Stunden hintereinander multum genommen werden. Dann müssen aber auch diese wenigen Stunden so viel eingebracht und dem Knaben neben den Augen auch die Ohren für den Klang und die richtige Aussprache geöffnet haben, so daß er bei der weiteren Lektüre von selbst einen vertieften Genuß hat, auch wenn dann nicht mehr vorgelesen wird.

Nach dieser allgemeinen Andeutung, die, wie ich wiederhole, nicht den geringsten Anspruch auf den Wert etwa eines Lehrgangs der Behandlung der deutschen Prosadichtung macht, einige kurze Beispiele, um zu zeigen, was auf die angegebene Weise mit den Schülern gemeinsam erarbeitet wird.

Beginnen wir mit Uli dem Knecht. Hier finden wir die lebenswahre und dichterisch verklärte Schilderung des äußeren und seelischen Lebens in folgenden Kapiteln: I. Der moralische Katzenjammer, II. Die Wagenbepackung, XVII. Prahlsucht des Sohnes und Frauenalbernheiten, XIX. Frauneneitelkeit und Neid, Elisi in der Gaststube, Kleiderwechselsucht, XXI. Die Badereise, die Vorbereitung, die Ankunft im Bade, die verschiedene Wirkung auf die Damen und die Gigerl, Tanz der Lebemänner um das goldene Kalb, der Baumwollhändler, dieser auch XXII. als Unterhaltungskünstler, XXIV. Sehnsucht der Mutter, einmal heraus zu kommen, sowie Vrenelis Rückblick auf ihre Kindheit und ihr Zukunftstraum, Vreneli am Brunnen.

Gelegentlich blickt schon in diesen Stellen der Humor durch. Ganz besonders

kommt er zur Geltung bei folgenden Anlässen: VI. Das Hinströmen zum Ballspiel und die Helden von Waterloo oder Moorgarten. XIX. Elisi mit dem Paresöli und ihre weitere Charakteristik. Frevlingen und seine Bewohner, vgl. Einleitung zu den Leuten von Seldwyla. XXI. Angst der Mutter bei der Ausfahrt mit dem Baumwollenhändler. Elisi fischt den Baumwollenhändler. XXIV. Die Base hätte mit einem „Muntschi" gerne die Vreneli getröstet. XXV. Nach der Blumenszene die Worte: „noch nie so viel Wasser gebraucht". Die beiden letzten Stellen zeigen die besondere Art Gotthelfs, wie er bemüht ist, nach ganz ernsten Abschnitten den Lesern die Tränen wieder aus den Augen zu wischen.

Aus Mörikes Mozart kann schon ein Untersekundaner viel Schönes herauslesen, wenn auch vielleicht der wunderbare Duft dieses Dichterbildes nur wenigen von ihnen und meist viel später zum Bewußtsein kommt. Die frohe Laune des Meisters werden sie auf den Seiten 7, 24, 60, 70 finden, seine Freude an der Natur S. 7, seine Rückkehr zur Natur S. 56, seine faustische Sehnsucht nach Lebensgenuß S. 9, 13, seine Neigung für gesellige Freuden S. 11, seine bis zur Verschwendung gehende Gutherzigkeit S. 13, 64, die herzliche Zärtlichkeit zu seiner Frau S. 20, sein Ungestüm im Genießen und Schaffen S. 12, seine Schwermut und Todesahnung S. 12 und 70, seine Komponistenträume S. 22, sein nächtliches Schaffen am Don Juan S. 67. Das sind so einzelne Steinchen, aus denen sich schon dem Knaben bei einiger Nachhilfe ein für ihn verständliches Bild Mozarts zusammensetzt.

Alle Eigenheiten des Stils, die Feinheiten des Ausdrucks, die tiefen Gedanken und die „schönen Stellen" der Heitereithei auf kleinem Raume anzugeben, ist unmöglich. Hier nur eine kleine Auslese: „Heitereithei! Guckt! der Name tanzt ordentlich wie das Mädchen selber", die Regenszene, der Heringszustand, das Kraftgefühl der H. Der Kaffeeklatsch der ehrbaren Frauen, das Heimchen, der Hollunderbusch, — beide als Begleitmelodie von Anfang bis zu Ende, der Schmied und die Schmiedin, der Geist der ungeborenen Tat, die Traumerzählung der Anne-Marie, die Naturstimmung im Walde vor der Tat, die mit einigen Worten, so schnell, wie sie selber war, angegebene Tat, das humoristische Bild der Raufschlacht, Feierabendstimmung, die Stimmung auf dem Ulrichsteg, die nachträglich ausführlicher erzählte Begegnungsszene, die Gewissensbisse der Heitereithei, wieder der Schmied und die Schmiedin im Gespräch und noch einmal der Klatsch der Frauen, dann ihr Rachegekeif, die Anne-Marie und der Neiger, die humoristische Untersuchung des Baders, das Zimmer der Heitereithei am anderen Tage, die Regentage, das baufällige Haus, sein Einsturz, besseres Wetter und blauer Himmel; Heitereithei entdeckt zwei verschlungene Schriftzüge auf der Hand, der Traum von ihm — dies das Allerschönste —, der dicke Bäckermeister; das Kind lockt sie mit seinem Lachen zur Lebensfreude und den Fritz zu ihr zurück, nachdem er gegangen; die Heitereithei im Hause des Fritz, die Sommernacht vor der Hochzeit, das Hochzeitskleid des Hollunderbusches und die Beichte der Heitereithei.

Da wir einmal mit Ludwig zum Humor gekommen sind und von dieser köstlichen Gottesgabe, wie oben schon gesagt, nie genug in unsere ernsten Schulräume hineinbringen können, sei hier gleich ein kurzer Hinweis auf das

buntfarbene Glitzern dieses Edelsteines angeschlossen, wie wir es auch bei Reuter etwa in seiner Franzosentid oder in seiner viel zu wenig bekannten Erzählung „Woans ick ton 'ne Fru kamm", bei Keller in seinen „Drei gerechten Kammachern" und bei Raabe in seinem „Marsch nach Hause" und in seiner Apotheke „Zum wilden Mann" finden. Man braucht gar nicht einmal mit den Schülern vorher die berühmte Stelle bei Vischer über die drei Arten des Humors, den naiven, gebrochenen und freien und befreienden, betrachtet zu haben und auch nicht nun alles, was man als Humor empfindet, in eine von diesen drei Teilen einzureihen. Es wird dem Knaben selbst bald leicht sein, die derbe, fest zupackende Sprechweise Reuters von der barocken Art Kellers und dem gemütvollen, wirklich freien und befreienden Tone Raabes zu unterscheiden, der das zur Wirklichkeit gemacht hat, was Jean Paul in seiner Vorrede zum Quintus Fixlein als den dritten und schwersten Weg hingestellt hat, nämlich bald in die Höhe über das Leben zu dringen und bald in das kleine Gärtchen hineinzufallen und so auch „zwischen Himmel und Erde" auf und abzuwandeln. Besondere Stellen aus den beiden Reutererzählungen und dem Raabeschen Marsch anzugeben, ist demnach wohl nicht nötig. Der Humor ist ja seiner Art nach ein so natürlicher Bursch, daß er auch ohne viel Federlesen und die offizielle Einladung gerne in eine frohe Gesellschaft kommt, das heißt, nur wenn er weiß, daß er sich auch hier ungezwungen benehmen kann und offene Herzen findet.

Schwieriger ist es schon, auf die Feinheiten bei Keller und bei Raabe in seiner Apotheke von selbst zu kommen. Den äußeren Inhalt wird man von beiden Werken auch schon in Untersekunda verstehen, das Kunstwerk als solches mit allen Eigenheiten aber erst später würdigen lernen. Erst dann setzt sich von selber beim Lesen aus einzelnen Strichen auf S. 19, 20, 21, 23, 24, 28, 29, 35, 46, 48, 49, 50 die alte, heiratslustige, weise Jungfer zu einem prächtigen Bilde zusammen. Dann sieht man auch, wie die Kammacher bei all ihrer Ähnlichkeit doch ihre eigenen Züge haben, (S. 13, 18, 44, 45, 51) und wird nicht müde, die vielen lebenswahren Einzelheiten (S. 13, 17, 30, 31, 37, 38, 39, 40, 57) und die unübertrefflich gute Laune des Erzählers (S. 16, 29, 42, 46) immer aufs neue zu bewundern.

Die Raabesche kleine Erzählung eignet sich wie kaum eine dazu, dem Schüler die Augen darüber zu öffnen, daß sie nur äußerlich den sogenannten spannenden Unterhaltungserzählungen gleicht, aber im innern heimlich versteckte Schätze birgt, was sie weit über jene hinaushebt und zu einem wirklichen Kunstwerke macht. Kapitel I. Man wird langsam in die Apotheke eingeführt. Die Stimmung draußen. Die böse Bank! Der abgeriebene, schlimme Stuhl. Das Kabinettchen mit der Bildergalerie. Der Apotheker selbst mit den niedergetretenen Pantoffeln und der Hauskappe mit abgegriffener Goldstickerei. Die Schwester mit einem „über jeden höflichen Zweifel erhabenen Buckel zwischen den Schultern". II. Der Ton der untröstlichen Frau auf der Bank. III. Das Lächeln, das auf dem Gesicht des Alten immer breiter und sonniger wurde. Die Försterſprache. Die Düfte. Die dampfende Schale. Das Stillschweigen bei der Bowle. Der Kristteller. IV. Die unheimliche Geschichte mit August, die aber mit Humor gewürzt wird. V. Bedeutung des Sessels. Füllen der Schale. Der innere Kampf. Ein hartes Lebewohl und ein

freundliches. VI. Das wehmütige Lächeln des Apothekers. VII. Das Stocken des Gespräches. Wieder der Wind. Die glatt sich auseinanderlegenden Mienen aller. Die Freude des Doktors über den Punsch. Die Palmbaumberechtigung. Anstoßen auf die wetterfesten Herzen. Fräulein Dorette wird nicht sentimental. VIII. Wieder die Stimmung, wie das kahle Gezweig nicht mehr so ärgerlich ankratzt. Dann die Erzählung des Obersten. IX. Tabaksstimmung; alle merkwürdig stupide vom Eindruck der Erzählung. Der Geschäftsgang zwischen Himmel und Erde. Die Lebensphilosophie des Obersten. Die anschaulich gemachte Spannung. Gute Nacht mit Schlafrock und Pantoffeln. X. Kristteller beim Welteroberer. Gegensätze zwischen Pastor und Förster. XI. Das Gähnen und das Fragen der Obersten nach dem Stiefelknecht. Der Gegensatz zwischen Bruder und Schwester. Die Naturstimmung des frisch reingewaschenen Oktobertages. Die Stimme des Obersten. Zwei gemütliche Plauderer. Die deutschen Stubenfliegen. XII. Der Gegensatz zwischen der düsteren Ahnung und den Worten „ich suchte den Schnaps“. Der Wechsel von Lebensernst und Altäglichkeit. Frohe Zukunftspläne. XIII. Das Probieren des Magenbitters. Zugleich kommt das dunkle Schicksal näher. XIV. Ein deutscher Dorfsonntag. Beim Förster. Angeduselte Stimmung. Die Aussprache der Geschwister. XV. Der Gegensatz zwischen der Harmlosigkeit des Obersten und dem über den Apotheker hereinbrechenden Schicksal. XVI. Das erste Weihnachsfest ohne Tannenbaum. Der Alte als ein Lebensheld. Courage! Das nächste Mal! Im nächsten Jahre! Scheinbar nur ein Philister und guter Kerl.

Genug der Beispiele. Man wird schon an ihnen gesehen haben, daß es köstliche Arbeit in Hülle und Fülle gibt. Leider reicht die Zeit nicht aus, in den Stunden alles zu nehmen, was man den Schülern auf den Lebensweg mitgeben möchte. Da außerdem die größeren Romane von Freytag, Groth, Fontane, Meyer, Scheffel u. a. unmöglich bei den jetzigen Preisen Schullektüre sein und nur bei Vortragsübungen der Schüler behandelt werden können, habe ich mich veranlaßt gesehen, für die Schüler der Oberklassen auch Dichterabende einzuführen, über die ich im Sprechsaal dieser Monatschrift, 1906, S. 573, Andeutungen gemacht habe und mir ausführlichere Mitteilungen nach längerer Erfahrung vorbehalte.

In den obigen Zeilen ist zunächst auf das Bedürfnis der Oberklassen Rücksicht genommen und nur gelegentlich auf die Untersekunda hingewiesen worden. Es ist durchaus nicht meine Absicht, die Bedeutung der Prosadichtung für diese Stufe geringer einzuschätzen. Im Gegenteil, ich halte es gerade bei diesem frühen Abgang von der Schule für ebenso nötig, wenn nicht noch nötiger, auch hier eine Brücke von uns ins Leben hinüber zu bauen. Bei dieser Arbeit kam es mir aber vor allem nur darauf an, reichlich Stoff für solche Übungen und eine kurze Andeutung über diese Art der Durchnahme zu geben. Was von den genannten Büchern schon in Untersekunda Gutes stiften kann, werden die betreffenden Kollegen selbst wissen. Auch hierin sind bekanntlich die Klassen verschieden, und erst recht natürlich die ähnlichen Stufen auf der Knaben- und Mädchenschule, in der man ja in der ersten Klasse oft Werke nehmen kann, die sonst nur für Primaner geeignet sind.

Wir haben unsere Pflicht getan, da wir Schiller und Goethe in den Mittel-

punkt des Unterrichts stellten. Dieser Platz bleibt ihnen immer. Aber die deutsche Schule darf im zwanzigsten Jahrhundert nicht mehr an derselben Stelle in der Literatur aufhören, wo Scherers Buch zu Ende ist. Wir haben noch mehr Dankesschuld abzutragen und unserer Jugend auch die Ehrfurcht vor den großen Dichtern des 19. Jahrhunderts ins Herz zu pflanzen, damit niemand aus deutschen Schulen ins Leben hinausgeht, der nicht fühlt, was wir auch einem Raabe und Liliencron schulden.

Wenn wir nicht auch dafür Sorge tragen, behalten wir nicht die Fühlung mit dem Leben und bleiben hinter der großen Zeit zurück, in der es wahrlich, wie einst einem Hutten, jedem Mitstrebenden eine Freude ist, wirken zu können. Für die deutsche Schule wird dieser Zustand immer fühlbarer und zugleich verhängnisvoller.

Noch ist es nicht zu spät. Aber nach sechs Jahren heißt es bereit sein, daß man auch in ihren Räumen den hundertjährigen Geburtstag Ludwigs und Hebbels mit gutem Gewissen feiern kann. Würde die Schule weiter nur bei dem guten Alten bleiben, dann würde sie als Trägerin der Kultur trotz aller Reformen im kleinen bei dem deutschen Volke an Ansehen verlieren.

Hamburg. Karl Lorenz.

Über die praktische Verwendung von v. Wilamowitz' Griechischem Lesebuch.

Ich hatte erwartet, daß der Widerspruch gegen das Griechische Lesebuch von v. Wilamowitz, der sich in den Kreisen der höheren Lehrer anfangs so sehr lebhaft bemerkbar machte, sich legen werde, wenn die Bekanntschaft mit dem Buche so intim geworden wäre, daß die für die Verwendung in der Schule notwendige Beherrschung des reichen Stoffes, den das Buch bietet, sich eingestellt haben würde: es scheint als wenn die Abneigung gegen das Buch unverändert und unvermindert bei einer großen Zahl von Schulen und Lehrern fortbesteht. Ich halte das nicht für richtig und möchte deshalb in der Hoffnung zu weiterer Verwendung des Lesebuches zu veranlassen, von einer Art der Benutzung berichten, die sich mir als praktisch erwiesen hat.

Ich bemerke, daß der Versuch gemacht ist mit einer Unterprima; das wird manchem als verfrüht erscheinen und wird in der Regel auch zu früh sein, war aber hier möglich, weil die Klasse klein und sehr durchgesiebt war und der Unterricht im Griechischen und in der Geschichte schon seit UII in meiner Hand war, so daß ich Charakter und Interessen der Schüler kannte und diese auch mit meiner Art, die Dinge zu betrachten, vertraut waren. Übrigens waren die Leistungen der Klasse fast durchweg Mittelleistungen, die nur bei einem Schüler überschritten wurden.

Für Art und Zweck des Lesebuches hatten die Schüler dadurch Verständnis gewonnen, daß ein Abschnitt des ersten Bandes, derjenige über Politik, in der Klasse genau durchgenommen war. Ich halte gerade diesen Abschnitt für die Einführung in das Lesebuch für besonders wertvoll und empfehlenswert, denn erstens

ist er zu schwer, als daß ihn die Schüler, auch die begabteren, allein bewältigen könnten, dagegen überschreitet er nicht, was eine ordentliche Prima mit Hilfe leisten kann, und zweitens drängt sich wohl nirgendwo die Bedeutung des Altertums für die Gegenwart so unmittelbar auf, wie gerade hier, wenigstens für das Verständnis unserer Schüler. Sie stehen in dem Alter, wo das Interesse für Politik lebhaft erwacht, pendeln aber meistens in ihren Anschauungen zwischen den Extremen hin und her und sind nicht in der Lage, irgendwie ein selbständiges Urteil zu gewinnen. Da sind sie für die klaren Bestimmungen des Aristoteles außerordentlich dankbar und mit großem Eifer bereit, Parallelen aus der Gegenwart heranzuziehen und ihre Stellungnahme nach seinen Definitionen zu bestimmen. Die Reihenfolge bei v. Wilamowitz empfiehlt sich für die Schule nicht: am praktischsten fängt man an mit Aristoteles, schließt an ihn Thukydides an und liest zum Schluß Polybius, der dann ziemlich leicht erledigt wird.

Die Durchnahme pflegte ich folgendermaßen zu gestalten: Der Gedankeninhalt des Abschnittes, den ich in der Stunde erledigen wollte, wurde zu Anfang durch freie Diskussion mit den Schülern einigermaßen gewonnen; dann las ich selbst den Text vor mit sinngemäßer Betonung, um das Befremdende in der Sprache zu nehmen, und begann dann, wenn ein ungefährer Überblick über den Satz gewonnen war, mit der Präparation; zu Hause präpariert ist von dem Aristotelesabschnitt nur sehr wenig, ebenso von der Leichenrede. Die Schüler hatten mit einer wirklich genauen Nachübersetzung, die übrigens fast alle ohne daß es gefordert wurde, schriftlich zu machen pflegten, genug zu tun.

Inhaltlich war der Ertrag der Lektüre außerordentlich reich: außer den klaren Definitionen der wichtigsten politischen Begriffe gewannen die Schüler die bewußte Überzeugung, einmal daß die im Altertum behandelten Fragen heute noch denselben Wert besäßen wie damals, und zweitens, daß das Verständnis der politischen, besonders kommunal-politischen Fragen der Gegenwart ganz außerordentlich erleichtert werde dadurch, daß man die diesen Kämpfen zugrunde liegenden Probleme in ihrer frühesten und einfachsten Form kennen lerne. Auch ging ihnen bei der Mühe, welche die Übersetzung machte, und der klaren Einsicht in die Unzulänglichkeit auch derjenigen, welche schließlich festgehalten wurde, sehr bald die Erkenntnis auf, daß wirkliches Verständnis dieser Dinge nur durch das Lesen des Originals zu erreichen sei. Mit besonderem Interesse wurde festgestellt, daß die methodischen Grundsätze des Aristoteles, wie sie in dem ersten Abschnitt auseinandergesetzt werden, durchaus mit der entwicklungsgeschichtlichen Betrachtung unserer Zeit sich deckten; ferner daß die Aufgabe des Staates sich nicht damit erschöpfe, daß ein bestimmtes Verhältnis zwischen ἄρχων und ἀρχόμενοι hergestellt werde, sondern daß dieses Verhältnis steter Umwandlung unterworfen sei, da der Zweck des Staates ein sittlicher sei. Das lehrten Aristoteles' Worte γινομένη μὲν τοῦ ζῆν ἕνεκεν, οὖσα δὲ τοῦ εὖ ζῆν und besonders in der Leichenrede des Perikles der Gedanke, daß der Staat so eingerichtet sein müsse, daß alle Bürger oder doch wenigstens die Majorität die Überzeugung besäßen, er sei um ihretwillen, nicht um seiner selbst willen da. Die Verachtung, mit der von den Barbaren gesprochen wird, führte dazu, festzustellen, daß durch die christliche Weltanschauung die Idee des antiken Stadt-Staates

innerlich überwunden sei, wie es äußerlich schon durch das Weltreich Alexanders und der Römer geschehen war.

Aus der Lehre des Polybius von der μῖξις τῶν πολιτειῶν eröffnete sich ungezwungen das Verständnis für den modernen, parlamentarisch eingerichteten Staat mit monarchischer Spitze. Gerade daß die Monarchie eine politisch notwendige Einrichtung für die modernen, so sehr kompliziert zusammengesetzten Staaten sei, ergab sich ungesucht aus den Grundgedanken; dadurch wurde also vermieden, was man seit Bismarcks bekanntem Wort so gern dem Gymnasium vorwirft: daß es seine Schüler als überzeugte Republikaner in die Welt hinaus schicke.

Man sieht: die sich kreuzenden Beziehungen zwischen Altertum und Gegenwart sind zahlreich und für die allgemeine Bildung des Schülers von außerordentlicher Bedeutung; der Zweck des Griechischen Lesebuches, den Schülern bewußte Kenntnis zu verschaffen davon, daß das Altertum nicht zufällig als Studiengebiet der Schule gewählt ist, sondern weil es in organischem Zusammenhang mit der Gegenwart steht und diese erst verstehen lehrt, wird jedem Schüler begreiflich und klar.

Dem entsprach es nun auch, daß die Schüler den Wunsch äußerten, mehr von diesen Zusammenhängen kennen zu lernen. Fast alle hatten schon selbständig den Versuch gemacht, in privater Lektüre des Buches Herr zu werden, freilich ohne zu rechter Befriedigung zu gelangen. Das sprachliche Verständnis machte sehr oft große Schwierigkeiten, und besonders waren die Schüler nicht imstande, aus sich selbst heraus ohne Hilfe die eigentliche Idee des Buches zu erfassen, die Zusammenhänge der einzelnen Abschnitte mit der Gegenwart und ihre Bedeutung für das moderne Denken. Zu gemeinsamer Lektüre in der Klasse war keine Zeit, auch eignen sich dafür kaum alle Abschnitte; ein griechisches Kränzchen einzurichten verboten die Verhältnisse der Großstadt; auch wünschte ich, daß der Gewinn aus der erweiterten Lektüre nicht nur einzelnen Schülern zukäme, sondern der ganzen Klasse. Somit ergab sich mir als natürlichste Form, die Schüler in der Weise mit weiteren Abschnitten des Lesebuches bekannt zu machen, daß einzelne Schüler besondere Gebiete zur Bearbeitung übernahmen, in freiem Vortrag in der Klasse von dem Resultat ihrer Arbeit berichteten und eine Übersetzung des betreffenden Abschnittes vortrugen. In dem Vortrag sollte der Versuch gemacht werden, auseinanderzusetzen, welche Bedeutung der zu behandelnde Abschnitt für die Gegenwart habe; oder auch sollte das geboten werden, was für das Verständnis des Abschnittes notwendige Voraussetzung ist; die Übersetzung sollte so vorbereitet sein, daß der Referent, auch wenn aus der Klasse Fragen an ihn gerichtet würden, erklären könnte; der Rest der Stunde sollte der Diskussion gewidmet sein.

Es ist von vornherein klar, daß die Schwierigkeit hauptsächlich darin liegt, brauchbare Themen zu stellen, denn in ihnen muß die Anleitung enthalten sein, wie die inhaltliche Bedeutung des betreffenden Abschnittes im Lesebuch herauszuheben sei. Diskussion stellte sich bei einigen Themen von selbst ein; man könnte sie durch Bestellung eines Korreferenten erleichtern. Natürlich setzten sich die Schüler, wenn sie auf unüberwindliche Schwierigkeiten stießen, vorher mit mir in Verbindung. Für die Vorträge wurde wöchentlich eine Stunde festgesetzt; die Themen verteilte ich gleichzeitig unter diejenigen Schüler, denen ihre sonstige

Stellung in der Klasse die Übernahme solcher freiwilligen Arbeit erlaubte. Übrigens drängten sich auch die dazu, die aus der genannten Erwägung nicht herangezogen werden konnten.

Von den Vorträgen ließ ich mir nachträglich Disposition und Inhaltsangabe geben; danach berichte ich.

1. Einem Schüler, der Freude an philosophischer Spekulation gezeigt hatte, gab ich die Aufgabe, nach Diels Einleitung zur Sonderausgabe der Heraclitfragmente über Heraclit und seine Lehre zu berichten und die Übersetzung der bei Wilamowitz gebotenen Fragmente an passender Stelle einzufügen.

2. Ein anderer, der Interesse für Topographie gezeigt hatte, erhielt die Aufgabe, ein Bild von der Baugeschichte der Akropolis zu entwerfen und daran anzuschließen die Übersetzung des Plutarch-Abschnittes über Perikles' Bautätigkeit.

3. Ebenso war ein Auftrag leichterer Art, über Lessings Abhandlung über die Fabel zu referieren und die Belege aus den bei W. abgedruckten äsopischen Fabeln zu erbringen;

4. ähnlich wurde es mit Lessings Abhandlung über das Epigramm gemacht und dabei eine Übersetzung der hinter der Leichenrede abgedruckten inschriftlich erhaltenen Epigramme geboten.

5. Einem Schüler, der ernstes Interesse für Geschichte gezeigt hatte, in dem Sinne, daß er selbständig den Versuch machte, zu den Quellen zu gelangen, gab ich die Aufgabe, die Darstellung der Schlacht bei Salamis, wie sie Wilamowitz aus Aeschylus' Persern bietet, zu vergleichen mit dem Bericht Herodots, der in OII gelesen war, und der Darstellung von Ephorus-Diodor, die ich hergab. Der Vortrag hob richtig die Übereinstimmung von Aeschylus und Herodot und die Abweichungen des Ephorus hervor; die Diskussion ergab eine vernünftige Scheidung zwischen unmittelbaren Zeugen und konstruierter Darstellung, die an der Hand der Karten als irrtümlich nachgewiesen werden konnte.

6. An die im Deutschen behandelte Theorie der Charakteristik knüpfte an ein Thema, das die Aufgabe stellte, die Zeugnisse über Perikles' Charakter zu gruppieren und zu würdigen. Protagoras und Eupolis entwickeln den Charakter des Perikles, indem sie ihn auf eine Grundformel zurückführen; ihnen folgt Plutarch. Thukydides verfährt anders. Dieses Thema ließe sich noch viel reicher gestalten, wenn weitere Charakteristiken, die v. Wilamowitz bietet, herangezogen werden: so die des Themistocles von Thukydides, verschiedene Plutarchische usw. Für die Schule außerordentlich fruchtbare Gesichtspunkte für die Behandlung dieser Frage, nämlich der Art, wie die Persönlichkeit von den Alten dargestellt wird, bietet Jvo Bruns, nicht nur in seinem vortrefflichen Buch „Das Literarische Porträt der Griechen im 5. und 4. Jahrhundert vor Christi Geburt" Berlin 1896, sondern auch in seiner kleinen Monographie „Die Persönlichkeit in der Geschichtsschreibung der Alten. Berlin 1898". Besonders die letzte Schrift ist für den Lehrer fast unentbehrlich. Wir lesen im Laufe der Schuljahre von Quarta bis Prima eine so außerordentlich reiche Fülle der verschiedenartigsten Historiker, daß es eigentlich selbstverständlich sein sollte, daß als Gewinn des Unterrichts feste, bestimmte Anschauungen und Begriffe nicht über die Frage πῶς δεῖ ἱστορίαν συγγράφειν, sondern: wie kann man Geschichte schreiben, für die Schüler aus der Lektüre gewonnen würden.

Dazu bieten aber eine vortreffliche Handhabe die Untersuchungen von Bruns über die Technik der antiken Historiographie. Er unterscheidet solche Autoren, die „ohne Umwege sagen, was ihre Ansicht von den Menschen ist", und solche, „die ihr Urteil in die Erzählung der Ereignisse verstecken". Daß letztere die künstlerische Form der Charakteristik ist, erstere die naive, ist klar. Deshalb wird es sich vielleicht empfehlen, für die indirekte Art der Charakteristik Verständnis zu wecken, etwa bei der Lektüre des Sophokles und den dort gewonnenen Begriff auf die Historiker anzuwenden. Das Wesen der direkten Charakteristik dagegen läßt sich viel leichter verstehen; schon in UII bietet Xenophon genug Gelegenheit, hierfür ein Schema zu gewinnen.

Wenn man diese Begriffe vorher scharf herausgearbeitet hat, ist es möglich, den Schülern einen durch eigene Arbeit eröffneten Einblick in die schriftstellerische Technik zu verschaffen.

7. Außerordentliches Interesse brachten die Schüler einem Vergleich entgegen, der zwischen den von Wilamowitz ausgehobenen Kapiteln aus Lucians ἀληθεῖς ἱστορίαι mit Gullivers Reisen angestellt wurde. Irgend eine andere Reisefabulistik würde sich ebenso gut empfehlen; hier lag Gulliver zufällig am nächsten. In der Diskussion wurde vielerlei richtig Beobachtetes herangebracht und eine Ahnung von dem Weiterwirken und -wandern bestimmter Motive durch die Weltliteratur geweckt.

8. Ganz interessant gestaltete sich auch ein Vergleich von Shakespeares Julius Caesar mit Plutarchs Bericht über Caesars Ende, den W. bietet; die betreffenden Kapitel aus Plutarchs Brutus hatte ich dazu gegeben. Die außerordentlich weit gehende Abhängigkeit Shakespeares von Plutarch erregte großes Erstaunen, besonders daß sogar Worte, die wir als Shakespearesche geflügelte Worte anzuwenden pflegen, sich als direkt aus Plutarch übernommen erwiesen. Dem Schüler, der das Thema bearbeitete, war nicht entgangen, daß nur die Rede Mark Antons ganz frei von Plutarchschen Reminiszenzen sei. Da nun kurz vorher fast alle Schüler einer Aufführung von Julius Caesar beigewohnt hatten, aus der ihnen besonders klar geworden war, daß doch eigentlich Kern und Mittelpunkt des ganzen Dramas diese Rede sei, so ergaben sich leicht verständige Vermutungen, wie dies Verhältnis zu erklären sei. Man meinte, die Schöpfung einer typisch demagogischen Rede habe den Dichter gelockt, die Rede Mark Antons zu dichten; als er dann für sie einen Rahmen brauchte, habe er den dort geholt, wo er sich mit der leichtesten Mühe bot.

9. Sehr fruchtbar war auch eine an Dions Jäger anknüpfende Arbeit, deren Thema lautete: Dions Jäger ein Beispiel sentimentalischer Dichtung. Zuerst wurde ein Referat gegeben über Schillers Abhandlung „über naive und sentimentalische Dichtung" und hierbei diejenigen Momente hervorgehoben, welche den Charakter sentimentalischer Dichtung ausmachen. Das wurde dann auf den Jäger angewendet.

Wenn man Zeit findet, andere für den Schüler zu selbständiger Bearbeitung zu schwierige Abschnitte des Lesebuchs in der Klasse zu behandeln, etwa den Abschnitt über Philosophie im 2. Band, besonders die Stücke aus Marcus und Epiktet, so ergeben sich ungezwungen weitere Themen, wie: Ähnlichkeiten in dem Bilde Friedrichs II, das Gustav Freytag in den Bildern aus deutscher Vergangen-

heit gezeichnet hat, mit Marcus. Dazu kann herangezogen werden die Kaisergeburtstagsrede von W. Gemoll, Friedrich der Große und Mark Aurel (Fleckeisens Jahrbücher 1895, II, 54) oder: Der Charakter Tellheims aus den Grundsätzen stoischer Ethik erläutert. cf. F. Rösinger, Lessings Heldenideal und des Stoicismus. Neue Jahrbücher von Ilberg-Richter, 1907, p. 347 ff. Bei der Durchnahme des Marcus müßten die Sätze so gruppiert werden, daß sich das stoische System daraus aufbauen läßt.

Hat man das Glück, mit einem Mathematiker zusammen zu arbeiten, der für die antike Naturwissenschaft und Mathematik Interesse hat, so ergeben sich andere Gesichtspunkte, von denen aus den Schülern Aufgaben gestellt werden können, die es ihnen ermöglichen, aus dem reichen Inhalt des Lesebuches für das Leben Gewinn zu ziehen. Auch wird, wenn einmal die Aufmerksamkeit sich darauf richtet, das Lesebuch auf diese Art auszukaufen, sich vom lateinischen und ebenso vom deutschen Unterricht aus ungesucht eine Fülle von Perspektiven eröffnen. Das auszuführen versage ich mir; ich wollte nur von dem berichten, was ich praktisch erprobt habe. Daß die von mir gestellten Themen in verschieden zu wertender Weise ihren Zweck erreichten, ist klar; ebenso daß sie sich besser formulieren lassen. Es wäre sehr nützlich, wenn die Lehrer, die sich für diese Art, das Lesebuch nutzbar zu machen, interessierten, von ihrer Art und ihren Resultaten berichteten.

Vielleicht sind einige Worte allgemeiner Art noch am Platze. Es ist öfter gegen das Lesebuch eingewendet worden, was gegen Chrestomathien jeder Art eingewendet werden kann: daß die Schüler das Recht hätten, etwas Ganzes kennen zu lernen, und daß deshalb die Lektüre des Lesebuchs verfehlt sei. Das geht von der falschen Voraussetzung aus, daß die Lektüre des Lesebuches in derselben Weise zu betreiben sei, wie die eines Dramas oder einer Rede, oder eines platonischen Dialogs. Ich glaube, daß v. W. selbst an diese Art der Verwendung nicht gedacht hat. Ich denke mir, was er hat erreichen wollen, ist folgendes: für die Anschauung der modernen Altertumswissenschaft, nämlich das Altertum als eine Entwicklungsstufe im Geistesleben der Menschheit aufzufassen, deren Fortbildung wir täglich noch empfinden, typische und mustergültige Beispiele zu bieten, d. h. denn also doch, dem Geist echter Wissenschaft auf den Schulen mehr Eingang zu verschaffen. Es soll den Hintergrund des geistigen Zusammenlebens zwischen Schülern und Lehrern herzustellen anleiten, die Stimmung und wissenschaftliche Atmosphäre des griechischen Unterrichts in der Prima bestimmen. Wenigstens habe ich, wenn ich in diesem Sinne das Lesebuch benutzte, höchst erfreuliche Resultate erzielt, indem der Sinn für wissenschaftliche Selbsttätigkeit der Schüler geweckt wurde.

Auf diese Weise berührt sich der von mir versuchte und vorgeschlagene Weg mit den Bestrebungen, die jetzt so gerne und so verschiedenartig behandelt werden über die freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe, besonders der Prima.

Ich gestehe offen, daß ich all den Vorschlägen skeptisch gegenüberstehe, die darauf hinauslaufen, von der jetzigen Organisation des Unterrichts etwas aufzugeben, um der Individualität des Schülers freiere Bahn zu lassen. Das setzt doch voraus, daß die Organisation, wie sie ist, ein mechanisches Werk des Zufalls, nicht

innerer Notwendigkeit sei; denn wohlbemerkt, es ist noch keiner auf andere Wege gekommen als die, von Latein oder Griechisch oder Mathematik je nachdem Abstriche zu machen, um individuelle Interessen der Schüler zu befriedigen. Ich glaube aber nicht, daß sich eine Verschiebung des jetzigen Verhältnisses, in dem diese drei Wissensgebiete zueinander stehen, wird vornehmen lassen, ohne das-Endziel, nämlich die allseitige Entwicklung der geistigen Kräfte der Jugend ernstlich zu gefährden. Es übt doch zweifellos jede der drei Wissenschaften ihren besonderen Einfluß auf die Ausgestaltung des jugendlichen Geistes aus, nicht nur darin, daß eine bestimmte Summe von Kenntnissen aus jedem Gebiet angeeignet wird, sondern vielmehr noch darin, daß Inhalt und Form jeder der beiden Sprachen und der Mathematik eine besondere Seite des menschlichen Geistes zur Entwicklung zu bringen befähigt ist: man könnte den Versuch machen, das dahin zu bestimmen, daß das Griechische die Fähigkeit des psychologischen Gedankenaufbaues ausbilde; stände es für sich allein, so wäre Gefahr, daß eine Art Hypertrophie der Phantasie entstände. Dem tritt das Latein in der Art, wie es gelehrt wird, mit seiner viel stärkeren Abstraktion und juristischen Schärfe entgegen, und besonders wirkt da die Mathematik, die doch das rein abstrakte Denken täglich übt. Andererseits besteht die Gefahr, wenn die Mathematik sich zu stark in den Vordergrund schiebt, dass dann das Phantasieleben zu sehr zurückgedrängt würde zugunsten rein abstrakter Denkfähigkeit. Erst in der Wechselwirkung jedes dieser 3 Faktoren liegt die allseitige Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Ich glaube deshalb nicht, daß man einen auf Kosten des andern wird beschränken dürfen, ohne das Ganze zu schädigen. Und besonders heutzutage nicht! Es kann sich doch kein Lehrer verbergen, daß mit dem Zurückgehen des grammatischen Betriebes besonders im Lateinischen die Fähigkeit der Schüler, logisch zu denken, in bedenklicher Weise abgenommen hat; da nun noch die Mathematik einschränken, hieße denn doch, die letzte Gelegenheit, das reine Denken zu üben, beseitigen. Ebenso ist es doch mit den andern Vorschlägen, etwa auf Kosten lateinischer Grammatik die Mathematik zu steigern. Ich halte alle diese Vorschläge für verkehrt, weil ich die Anschauung, welche sie voraussetzen, für ganz verkehrt halte: nämlich daß man beliebig von dem einen Fach abnehmen, und dem andern zusetzen könne, ohne dem Ganzen zu schaden. Das ist doch in Wahrheit keine andere Betrachtungsweise, als daß man den Wert der Beschäftigung mit einer Wissenschaft in den in ihr erworbenen abfragbaren Kenntnissen erblickt. Dabei bleibt die Berechtigung der Forderung, daß die Schule auf die größere Lernfreiheit der Universität vorbereiten müsse, unangetastet, aber ein anderer Weg, die Spannung zwischen Schule und Universität zu beseitigen, ist zu suchen. Und ich meine, er wird durch folgende Ziele bestimmt:

1. Die Schüler müssen in eigenen, wissenschaftlich angelegten, selbständigen Arbeiten, natürlich auf beschränktem Gebiet, selbst Einblick in die wissenschaftliche Werkstatt gewinnen.

2. Es müssen ihnen auf der Schule große orientierende Begriffe geboten werden, die ihnen auf weite Strecken ihres Lebens hin Wegweiser sein können. Dafür werden übrigens gerade junge Leute zwischen 16 und 18 Jahren sehr dankbar sein, denn die pflegen nach solchen orientierenden Begriffen geradezu zu lechzen.

3. Aus diesen Arbeiten muß sich für den, der da will, ungekünstelt Anleitung und Trieb zu ernsthafter Privatbeschäftigung ergeben.

Dafür kann aber kaum irgend eines der der Schule zur Verfügung stehenden Lehrmittel so leicht nutzbar gemacht werden, wie das Griechische Lesebuch von Wilamowitz; einen Weg, wie das erreicht werden könne, wollten diese Ausführungen zeigen.

Steglitz. C. Hölk.

Zu dem „Bericht" der Probanden „über ihre eigene unterrichtliche Tätigkeit".

Nach der „Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen", § 5a, S. 3, Abs. 2 und § 14, S. 6, hat der Seminarkandidat gegen Ende des Seminarjahres eine vom Direktor gewählte „konkrete pädagogische oder didaktische Aufgabe" einzuliefern und der Probekandidat „einen Bericht über seine eigene unterrichtliche Tätigkeit".

Ich habe immer gefunden, daß die Seminarkandidaten ihrem bestimmt gefaßten Thema gerecht wurden, wenn anders ihnen im Seminar eine eingehende pädagogisch-didaktische Belehrung und Ausbildung gegeben, ihnen auch die einschlägige Literatur bekannt gemacht war.

Die Probanden dagegen stehen dem ganz allgemeinen Auftrag, einen Bericht über ihre eigene unterrichtliche Tätigkeit zu liefern, gewöhnlich bedenklich und ratlos gegenüber.

Ich habe daher schon seit Jahren meinen Probanden bestimmte Gesichtspunkte angegeben, von denen aus der „Bericht" gemacht werden kann, auch die Gesichtspunkte in eine gewisse Reihenfolge gebracht, und seitdem ich ein Seminar leite, teile ich diese Gesichtspunkte auch schon den Seminarkandidaten mit, damit sie nicht da, wo sie nun das Probejahr ableisten, ohne feste Anhaltspunkte der Aufgabe gegenüberstehen. Gebunden selbstverständlich werden die Herren nicht an die Behandlung dieser Gesichtspunkte selbst, oder gar ihrer Reihenfolge. Aber verhütet wird durch ihre Beachtung doch mancher Mißgriff, manche weitschweifige Behandlung von Nebendingen und manche bedenkliche Kürze oder auch Lücke: mancher Mißgriff, auch manche Taktlosigkeit, z. B., wo Personen von Direktoren und Lehrern in Betracht, oder Einrichtungen der einzelnenen Schule in Frage kommen, manches breite Sichgehenlassen, z. B. in Besprechung von Lehrbüchern, die ja so oft gerade Anfängern nicht gefallen, manche Lücke, z. B., wo es sich um die doch auch recht nötige Selbstbeurteilung des Kandidaten handelt.

Da ich weiß, daß manchem Direktor und auch manchem Seminarleiter mit der Darbietung solcher Gesichtspunkte gedient ist, so mögen sie hier folgen. Sie machen, wie gesagt, keinen Anspruch auf Vollgültigkeit, auch nicht auf Vollständigkeit. Andere werden vielleicht noch anderes, und vielleicht mit Recht, behandelt wünschen; mancher wird wieder mit wenigerem zufrieden sein.

Thema: Bericht über meine unterrichtliche Tätigkeit während des Probejahres.

Einleitung: Kurzer Rückblick auf das Seminarjahr. An welcher Schule wurde es abgelegt? Was habe ich in demselben für Lehrproben (Probelektionen) gehalten (in welchen Klassen und Gegenständen?) und mit welchem Erfolg (nach eigenem Urteil, nach dem der Seminarmitglieder, nach dem des Vertreters des Gegenstandes, nach dem des Leiters)? Welchen zusammenhängenden Unterricht habe ich im Seminarjahr erteilt? und mit welchem Erfolg (nach meinem eigenen Urteil, nach dem des zuhörenden Lehrers, nach dem des dann und wann anwesenden Direktors)?

Hauptteil: Bericht über meine praktische Arbeit im Probejahr.

1. An welcher Schule ist es abgelegt? In welchen Gegenständen und auf welchen Klassenstufen hatte ich zu unterrichten? Konnte ich ganze Jahrespensen durcharbeiten? oder nur Teile? War ich Ordinarius? und in welcher Klasse? — Welche Pensen waren zu erledigen? und wie gestaltete sich zeitlich ihre Erledigung? Wurde ich lückenlos fertig, und zwar schon einige Wochen vor Schluß des Schuljahres? — Zahl und allgemeine Charakteristik der Schüler auf den betreffenden Klassenstufen.

2. Meine Erfahrungen in der Disziplin: Was für Fehler machte ich? Oder machte ich keine? Wie war es besser? und wurde es überhaupt besser? Wie will ich es in Zukunft versuchen? (In Betracht kommt hierbei das Verhalten des Lehrers gegen allerhand Schülermängel: Neigung zum Plaudern, zur Unaufmerksamkeit, Störung, Ungezogenheit, Faulheit, Unordnung, Unsauberkeit, Lüge, Täuschung, Ungehorsam, Unbotmäßigkeit u. dgl.) Hatte ich sogenannte „Disziplinarfälle“? Wurde mir die Disziplin leicht? Überließen sich die Schüler gern und willig meiner erzieherischen Leitung?

3. Welche Lehrbücher waren in Gebrauch? Wie kam ich mit ihnen aus? Wie urteile ich über sie? Habe ich auch von den sonstigen Lehrbüchern meiner Klassen Kenntnis genommen?

4. Wie behandelte ich meine Unterrichtsstoffe? (Methode.) Was habe ich dabei versehen? Gar nichts? (Hierher gehört die Art der Vorbereitung auf die Unterrichtsstunde: war sie schriftlich, wenn auch nur skizzenhaft? Genau auf Grund des eingeführten Lehrbuchs? In welchen Gegenständen auch unter Heranziehung eines wissenschaftlichen Werkes? Beherrschte ich vor der Klasse den Inhalt des Lehrbuchs und überhaupt den Unterrichtsstoff so, daß ich nicht nötig hatte, in ein Buch zu sehen? Konnte ich auch das von den Schülern auswendig zu Lernende selbst (Gedichte, Stellen aus Autoren u. dgl.)? Hatte ich bei Behandlung von Regeln meine Beispiele im Kopf? Wie verhielt ich mich zur induktiven und zur deduktiven Lehrweise? Hatte ich den Eindruck, daß meine Darbietungen des Neuen gut eingeteilt, für die betreffenden Klassen einfach genug und klar waren?)

5. Traf ich in Vortrag, Frage, Belehrung den wirksamen Sprachton? Hielt ich ihn frei von Monotonie? Gelang mir die nötige Modulation der Stimme? War ich frisch, lebhaft und doch nicht hastig? Sprach ich etwa zu viel selbst? Neigte ich dazu, zu laut oder zu leise zu sprechen?

6. Was machte mir in der unterrichtlichen Technik Schwierigkeiten? (Frageform, Behandlung der Schülerantworten, Eingehen auf halbrichtige Antworten bei Urteilsdingen u. dgl.)

7. Welche Korrekturen lagen mir ob? Wie bereitete ich die betreffenden Arbeiten vor? Wie fielen im allgemeinen die Klassenarbeiten aus? Wie viele Schüler durchschnittlich hatten „gut" oder noch besser? wie viele „genügend"? wie viele „mangelhaft"? wie viele „ungenügend"?

8. Wie stand ich mit den Kollegen? Suchte ich in Erziehung, in Methode und Technik, Aussprache und Rat beim Direktor und bei anderen erfahrenen Kollegen? (keine Namen nennen!) Hatte ich Gewinn davon?

9. Wie führte ich mein Ordinariat? Was machte ich für Erfahrungen dabei mit den Schülern? mit den in meiner Klasse tätigen Kollegen? mit den Eltern? Kümmerte ich mich wirklich um die allseitige gedeihliche Entwicklung meiner Schüler? Wie hielt ich auf Grund des Arbeitsplans Überbürdung von meinen Schülern fern u. dgl.?

10. Was darf ich hoffen, meinen Schülern im ganzen und großen als Lehrer und Erzieher gewesen zu sein?

Schluß: Wie stehe ich nun, am Schluß meiner zweijährigen Vorbereitungszeit, innerlich zu meinem Lebensberuf, Jugendbildner zu sein? —

Daß der Direktor, der den Kandidaten genau kennt und der ihn ein Jahr lang mit Wohlwollen umgeben hat, seine Schlußarbeit liest und beurteilt, kann für den Inhalt derselben, für Urteil und Selbstbeurteilung in derselben, nur in jeder Hinsicht förderlich sein.

Wo übrigens ein „Hospitant" dem Seminar angehört, der vollbeschäftigt ist und schon nach dem Seminarjahr anstellungsberechtigt werden kann, empfiehlt es sich, diesem auch, statt einer „konkreten pädagogischen oder didaktischen" Aufgabe, den „Bericht über seine eigene unterrichtliche Tätigkeit" aufzugeben.

Berlin. G. Leuchtenberger.

Zur Ausbildung der naturwissenschaftlichen Oberlehrer.

Im letzten Novemberheft*) dieser Monatschrift stellt W. Schoenichen in einem Aufsatze: „Die Ausbildung der naturwissenschaftlichen Oberlehrer. Schach dem Gradnetzzeichnen!" zwei Forderungen auf: 1. es sollen auf der Universität Vorlesungen oder Übungen über die Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts abgehalten werden; 2. das Gradnetzzeichnen soll im naturbeschreibenden und erdkundlichen Unterricht beseitigt werden.

So sehr mir die zweite Forderung aus dem Herzen gesprochen ist, ebenso energisch muß ich mich gegen die Aufstellung der ersten Forderung und die dabei geäußerten Anschauungen wenden. Zunächst betont Herr Schoenichen (und

*) Das Heft ist dem Verfasser erst spät zu Gesicht gekommen; deshalb und wegen andrer Arbeit erscheinen die folgenden Ausführungen etwas verspätet.

kein verständiger Pädagoge wird heutzutage hierin andrer Ansicht sein), daß jemand, der Naturwissenschaften auf einer höheren Schule unterrichten und eines guten Erfolges auf die Dauer sicher sein will, sich gründliche Kenntnisse in diesen Fächern angeeignet haben muß. Das ist eine Forderung, die nicht nur für die Naturwissenschaften, sondern auch für jedes andre Fach an erster Stelle erhoben werden muß. Daran zweifelt wohl niemand. Daß, wie häufig, so auch hier die Praxis hinter dem Ideal zurückbleibt, kann ebenso wenig geleugnet werden, wie es sich im Handumdrehen abändern läßt. Wir alle hoffen doch wohl, daß die seit längeren Jahren herrschenden abnormen Verhältnisse im höheren Schulwesen mit der Zeit wieder in ein ruhigeres Geleise kommen werden, daß nicht so häufig einem Lehrer alle möglichen, ihm fernliegenden Unterrichtsfächer übertragen werden müssen. Trotzdem wird sich kaum die Einrichtung der sogenannten Nebenfächer ausmerzen lassen, besonders solange das Gymnasium in seiner jetzigen Form bestehen bleibt. Es hat doch gerade mit der Naturbeschreibung auf dem Gymnasium eine eigne Bewandtnis. Es wird sich da kaum vermeiden lassen, daß Botanik und Zoologie als Nebenfächer unterrichtet werden. Dieser Tatsache hat sich auch die Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte nicht verschließen können, welche in ihrem Bericht*) sich damit begnügen muß „das Vorhandensein einer klaffenden Lücke in der naturwissenschaftlichen Gymnasialbildung laut zu betonen". Wie sollte ein Spezial-Naturwissenschaftler an einem Gymnasium beschäftigt werden? Er müßte schon in jeder Klasse zwei Stunden Naturbeschreibung bzw. Physik unterrichten. Dadurch würde in den oberen Klassen wieder die enge Beziehung zwischen Physik und Mathematik gestört, ganz abgesehen davon, daß ein so zersplitterter Unterricht für den betreffenden Lehrer nicht gerade angenehm sein kann. Unterrichtet aber der Naturwissenschaftler Mathematik und Rechnen als Nebenfach, so ergeben sich dieselben Unzuträglichkeiten in diesem Hauptfach, die man bei der Naturbeschreibung vermeiden wollte. Es wird also schon dabei bleiben müssen, daß die Naturbeschreibung auf dem Gymnasium, will man sie nicht in die Hände von Elementarlehrern legen, von den Mathematikern (seltner auch von andern) als Nebenfach unterrichtet wird. Ich wiederhole nochmals, um nicht mißverstanden zu werden, daß diese Verhältnisse hinter dem vorschwebenden Ideale zurückbleiben, aber — man muß eben mit den Verhältnissen rechnen. Überblickt man das Gebiet, das jemand beherrschen muß, wenn er außer in Mathematik und Physik auch noch in Botanik-Zoologie eine Fakultas erwerben will, so muß man sagen: unter normalen Bedingungen ist das Gebiet zu gründlicher Beherrschung zu groß und zu heterogen. Tatsächlich wird ja daher auch selten in allen drei Gebieten die Fakultas für die erste Stufe erworben. Viel geeigneter und einheitlicher für den Mathematiker ist die Zusammenstellung: reine und angewandte Mathematik, Physik. Aber bei diesen Fakultäten kann der Betreffende doch nur auf einer Realanstalt entsprechende Beschäftigung finden. Bei diesen Schulgattungen liegen ja die Verhältnisse über-

*) Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte. Verhandlungen 1905. Allgemeiner Teil. Bericht der Unterrichtskommission der Gesellschaft usw. über ihre bisherige Tätigkeit. Sonderausgabe. Verlag von F. C. W. Vogel, 1905. S. 8.

haupt anders. Hier ist der Naturwissenschaftler mit Chemie, Naturbeschreibung, Physik am Platze; hier fallen die Rücksichten weg, die beim Gymnasium nötig sind. Um also noch einmal kurz zusammenzufassen: Es ist im Prinzip vom Lehrer zu verlangen, daß er das Fach, in dem er unterrichtet, gründlich beherrscht; die sich in der Praxis notwendigerweise ergebenden Beschränkungen müssen ertragen werden.

Nun komme ich zu dem zweiten, dem Hauptpunkte: es sollen auf der Universität Vorlesungen oder Übungen über Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts abgehalten werden. Nehmen wir zunächst einmal an, diese Forderung würde für die naturbeschreibenden Fächer erfüllt. Was wäre die Folge? Es würde sofort dieselbe Forderung für jedes andre Fach erhoben werden, und in kurzer Zeit würden wir an den Universitäten neben den Vorlesungen in den einzelnen Wissenschaften allgemein auch Vorlesungen über die Methodik dieser Wissenschaften haben. Denn was dem einen Fache recht ist, ist dem andern billig. Man bedenke, was das für eine Umwälzung wäre! Und nun fragt es sich, ob eine solche Umwälzung nötig, ob sie praktisch, ob sie überhaupt, ohne Gefahr mit sich zu bringen, möglich ist.

Diese Fragen sind meiner Ansicht nach mit nein zu beantworten. Herr Schoenichen meint, die Abhaltung der genannten Vorlesungen sei nötig; auf der Universität werde zu wenig für die Ausbildung der jungen Naturwissenschaftler getan, sodaß sie „sich aus einem Labyrinth von Irrwegen erst selbständig auf die rechte Straße durcharbeiten müssen". Ich wage die Behauptung, daß es demselben Kandidaten, dem es jetzt so geht, genau so gehen würde, oder nur wenig anders, wenn er auf der Universität ein oder zwei Semester (oder auch noch länger) Vorlesungen über Methodik des naturbeschreibenden Unterrichts gehört hätte. Wir kommen doch heutzutage immer mehr zu der Überzeugung, daß der beste Lehrmeister die eigene Betätigung des Lernenden ist. Ein Schüler, dem man nur Vorträge über die Zeichenkunst gehalten hat, wird selbst bei weitem noch nicht zeichnen können; er wird nicht lernen, eine mathematische Aufgabe zu lösen, wenn man ihm immer nur die Lösungsmethoden auseinandersetzt. Er wird es nur dann lernen, wenn er selbst die Lösung von Aufgaben unternimmt und zu Ende führt.*) Ist es nun nicht genau ebenso bei unseren Kandidaten? Wird der Kandidat unterrichten können, wenn er auf der Universität Vorlesungen über „Methodik" gehört hat? Ich glaube, das wird niemand im Ernst behaupten. Wie in der Schule, so ist es auch bei der Ausbildung der Kandidaten: erst die eigne Betätigung weckt überhaupt das Interesse an der Methode, nur wenn man selbst Versuche macht, hat es einen Sinn, die Ratschläge und Erfahrungen eines älteren Freundes anzuhören und daraus zu entnehmen, was einem geeignet erscheint. Sagt man aber: Es könnten ja auf der Universität neben den Vorlesungen praktische Unterrichtsübungen stattfinden, nun, so hat man eben das Seminarjahr auf die Universitätszeit verlegt, bzw. die zwei praktischen Vorbereitungsjahre noch um

*) Man lege, um eine Probe auf das Exempel zu machen, einem Durchschnittsstudenten der Mathematik, der ein Semester lang ein mehrstündiges Kolleg über „Differentialgleichungen" gehört und durchgearbeitet hat, eine mäßig schwere Differentialgleichung zur Integration vor. Er wird ihr hilflos gegenüberstehen.

ein drittes vermehrt. Außerdem aber hätte man dadurch die Zeit der wissenschaftlichen Ausbildung, die durch die Staatsprüfung abgeschlossen werden soll, unnötig unterbrochen, einen fremden Keil hineingetrieben, der das Ganze ernstlich gefährdet.

Viel zu eng scheint mir Herr Schoenichen die Aufgabe des Seminar- und Probejahres zu fassen, wenn er sagt: „. . . während der Vorbereitungszeit muß es dem Kandidaten klar werden, daß es über das banausische Fachinteresse hinaus noch etwas höheres gibt, nämlich eine allgemeine, über alle Gegenstände des Unterrichts sich erstreckende Bildung und eine sittliche Erziehung des Charakters". Daß der Kandidat sich in seiner Vorbereitungszeit auch mit dem Betriebe der andern Unterrichtsfächer bekannt machen und sich damit abfinden muß, daß Einheit und Ordnung im Schulorganismus nötig ist, daß nicht gerade sein Fach allein die Hauptsache ist, daß ferner der Unterricht nicht nur Kenntnisse vermitteln, sondern auch erziehen muß, das ist ganz selbstverständlich; das erfordert aber auch sicher den geringsten Teil der Zeit und ist deshalb nicht die Hauptaufgabe der praktischen Ausbildung. Ich möchte eher das Folgende (gerade umgekehrt wie Herr Schoenichen) für richtig halten: Die Klarheit über die allgemeinen Aufgaben der höheren Schule, über ihr Bildungs- und Erziehungsziel könnte der Kandidat schon von der Universität mitbringen, wo er in allgemeinen pädagogischen Vorlesungen darüber belehrt wird; die eigentliche Aufgabe der beiden Ausbildungsjahre ist und bleibt es, dem Kandidaten beim Beginn der ihm völlig neuen Tätigkeit des Schulunterrichts die nötige Unterstützung und die nötigen Ratschläge erfahrener Freunde zu geben oder, wenn man es denn so ausdrücken will, ihn in die Methodik der Unterrichtsfächer einzuführen. Hierher gehört die sogenannte „Methodik", nicht in die Universitätsvorlesung. Darüber seien mir noch einige Worte gestattet.

Unsere Pädagogik hat, so scheint es, in der letzten Zeit eine ausgesprochene Tendenz zur „Methodik". Zwar findet man in jedem Handbuche und in jeder Enzyklopädie begeisterte Artikel über die „Persönlichkeit des Lehrers", wohl auch die Bemerkung, daß von ihr im Unterricht alles abhinge, aber diese Artikel verschwinden in dem Wust der Worte, die über das Methodische und die Methodik geschrieben und gesprochen werden. Ist es auch wohl etwas zu weit gegangen, wenn gesagt wird: „Wer nichts von der Sache versteht, der schreibt über Methode"*), so ist es doch meine Überzeugung, daß mit dem Worte Methode ein ziemlicher — sit venia verbo — Mißbrauch getrieben wird. Und das nicht erst seit heute oder gestern; schon vor beinahe 25 Jahren hat kein Geringerer als Oskar Jäger in seinem trefflichen „Pädagogischen Testament"**) uns in launiger Weise offenbart, was er von der allgemein üblichen Methodenreiterei hält. Auch heute noch ist als klassisch zu bezeichen, was Jäger weiter im zweiten Teile des genannten Werkes***) über „Methode, Kunst und Naivetät beim erziehenden Unterricht" ausführt. Heute wird Methode „geritten". Bis ins kleinste wird (nicht immer, aber doch sicher-

*) Vgl. Die Grenzboten, 1905, Heft 34, S. 416, Anmerkung.

**) O. Jäger, Aus der Praxis. Ein pädagogisches Testament. Wiesbaden 1883. Erster Teil: Wahrnehmungen und Ratschläge, Artikel 67.

***) Lehrkunst und Lehrhandwerk. Wiesbaden 1897, S. 260.

lich viel zu oft, von Unberufenen mehr als von Berufenen) die Methode vorgeschrieben und dadurch dem Lehrer eine Zwangsjacke angelegt, in der ihm sein schöner Beruf zur Qual wird. Wie mancher Kandidat ist bei solchen Erfahrungen schon von der begonnenen Laufbahn abgeschwenkt; wie mancher mag nahe daran gewesen sein*), „den Schulmeister an den Nagel zu hängen", und hätte es auch wohl getan, wenn er nicht, vielleicht durch Zufall, unter die Fittige eines wohlwollenden Vorgesetzten gekommen wäre, der ihn mit „Herr Kollege" anredete und ihm im Vertrauen auseinandersetzte, daß überall mit Wasser gekocht und die Suppe nicht so heiß gegessen werde, wie sie auf den Tisch komme. Darüber müßten wir uns doch klar sein, daß es ein Widerspruch ist, wenn man einerseits verlangt, der Lehrer solle eine bis ins einzelne vorgeschriebene „Methode" beim Unterricht befolgen, und andererseits davon redet, die Persönlichkeit des Lehrers trage den ganzen Unterricht; denn dann bleiben ja für die Äußerung der Persönlichkeit nur rein äußerliche Dinge übrig, die doch für den Erfolg des Unterrichts erst in zweiter Linie in Betracht kommen. Nein, meine feste Überzeugung ist es, daß sich die besondere Persönlichkeit des Lehrers gerade in der Methode, der Lehrweise zeigt. Eine lebendige, starke Persönlichkeit absolviert den Unterricht nicht nach vorgeschriebenem Schema F, sondern prägt jeder Stunde den eignen Geist auf. Sehr richtig bemerkt einmal Jäger (wo, ist mir entfallen), daß Mitteilungen über Methodik nur die Bedeutung haben könnten zu zeigen, wie dieser oder jener Pädagoge das und das Fach zu unterrichten pflege. Die methodischen Mitteilungen haben demnach die Bedeutung von Musterbeispielen, aus denen sich jeder das entnehmen muß, was für seine Person geeignet erscheint, und die deshalb überhaupt nur einen Wert haben, wenn man sie an seinen eigenen Erfahrungen messen, ja die man vielfach überhaupt erst verstehen kann, wenn man selbst mit der Bewältigung einer ähnlichen Unterrichtsaufgabe gerungen hat. Dann erst werden solche Unterweisungen ersprießlich.

Wieviel ist schon gegen das Seminarjahr geredet worden! Man hat gesagt, das Seminarjahr sei in einer Zeit der Überfüllung erfunden worden, um die Kandidaten, mit denen man „die Straßen pflastern" konnte, zu beschäftigen. Ich stehe nicht auf diesem Standpunkte, sondern halte das Seminarjahr für berechtigt und segensreich, vor allem, wenn es so gehandhabt wird, wie es jetzt wohl meist geschieht oder geschehen ist, wenn nämlich neben sofortiger Beschäftigung im Unterricht eine mündliche Unterweisung im nötigen Handwerkszeug stattfindet. Wieviel Segen kann da gestiftet werden, wenn der junge, mit sich selbst ringende Lehrer bei einem wohlwollenden Seminarleiter Rat findet, nicht mit Spott und kalter Kritik, sondern mit der Würde des erfahrnen Freundes, wie uns das O. Jäger so unübertrefflich geschildert hat! Unter solchen Auspizien wächst das Lehrgeschick schnell und mit ihm die Freude an dem schönen Beruf.

Ich wiederhole also: Erst während der praktischen Ausbildungszeit, nicht auf der Universität, haben die methodischen Unterweisungen Zweck und Sinn; hier erst wird ihnen das richtige Interesse entgegengebracht, weil eben der Kandidat erst hier den Wert der von höherer Warte erteilten Ratschläge recht zu würdigen versteht.

---

*) Das ist nicht bloß leere Vermutung, sondern Tatsache.

Etwas muß ich noch erwähnen. Es könnte jemand sagen: Den jungen Lehrern muß doch die neue, die „biologische Methode", die früher überhaupt nicht, oder sehr wenig angewendet wurde, beigebracht werden; da ist des Neuen so viel, daß das nur auf der Universität gelehrt werden kann. Darauf ist zu erwidern, daß es eine „biologische Methode" nicht gibt. Der Unterschied zwischen einst und jetzt liegt nicht in der Methode, sondern im Stoff. Früher lehrte man in der Naturbeschreibung Morphologie und Systematik (in der Botanik ausschließlich, in der Zoologie vorwiegend); jetzt soll an erster Stelle das Leben der Pflanzen und Tiere gelehrt werden; an zweiter Stelle erst kommt Morphologie und Systematik. Wir haben also hier eine Änderung im Unterrichtsstoff; dadurch werden die obigen allgemeinen Ausführungen über Methode garnicht berührt.

Das allerdings ist sicherlich zu fordern, daß die Vorlesungen über Botanik und Zoologie auf der Universität die Biologie mehr berücksichtigen, als es bisher geschehen ist; und zugleich müssen die Studenten angeregt werden, neben anderen auch solche Lehrbücher zu studieren, die die Biologie in den Vordergrund stellen und deshalb besonders zur Vorbereitung auf den Unterrichsstoff geeignet erscheinen. Die Biologie ist ein neuer, sich rasch entwickelnder Zweig der Naturwissenschaften und gehört daher in die naturwissenschaftlichen Universitätsvorlesungen, wo sie dem zukünftigen Oberlehrer dargeboten werden muß. Von einer „biologischen Methode" zu reden, ist inkorrekt.

Strehlen (Schlesien). E. Bungers.

Halbinternate für Großstädte.

Die beträchtliche Zahl von Schülern, die die oberen Klassen der kleinstädtischen Gymnasien aus den Großstädten bekommen, und noch mehr der Umstand, daß die vielen sogenannten Pressen, Pädagogien und andern privaten Unterrichtsanstalten zum größten Teile mit großstädtischen Knaben und Jünglingen gefüllt sind, weist darauf hin, daß es für die großstädtische Schuljugend besonders der wohlhabenden Kreise schwierig ist, in stetigem Fortschreiten ihr Ziel zu erreichen. Neben all' der Unnatur, die in den Großstädten die gesunde und harmonische Entwicklung der Jugend an Leib und Seele gefährdet, besteht ein schlimmer Übelstand auch darin, daß es vornehmlich in den höheren Gesellschaftskreisen unsrer Großstädte heutzutage viele Eltern gibt, die nicht imstande sind, ihre Erzieherpflicht in vollem Umfange zu erfüllen, sei es infolge ihrer Überbürdung mit Berufspflichten, sei es, weil sie durch Geselligkeit und Vergnügungen zu sehr in Anspruch genommen sind. Um den „Erziehungsnöten der Reichen" in den Großstädten abzuhelfen, schlägt Dr. E. Kapff*) vor, Unterrichts- und Erziehungs-

*) Dr. E. Kapff, Die Erziehungsschule. Ein Entwurf zu ihrer Verwirklichung auf Grund des Arbeitsprinzips. Mit 5 Vollbildern. Stuttgart 1906. Julius Hoffmann. 8°. 79 S. 1,20 M. — Im folgenden wird der Inhalt der Broschüre keineswegs erschöpft. Herr Dr. Kapff hat für seine Reformidee noch einen zweiten Grund. Er behauptet, unser ge-

anstalten von neuer Art zu gründen. Es ist ein gangbarer und aussichtsreicher Weg, den Kapff gefunden, aber er bleibt, wie mir scheint, auf der Hälfte stehen, ohne ihn ganz auszubauen. Sein Vorschlag beruht auf dem altbewährten Grundsatz der Arbeitsteilung: die in Betracht kommenden Eltern sollen sich der Freude, ihre Kinder bei sich zu haben, nicht ganz berauben, sie sollen nur in der Erkenntnis ihres Unvermögens und der in den Verhältnissen der Großstadt begründeten Gefahren einen weit größeren Teil ihrer Aufgaben und Pflichten, als bisher üblich, an die Schule abgeben. Kapffs Plan ist folgender (S. 28 ff.):

Die neue Erziehungsschule soll an der Peripherie der Großstadt stehen, im Freien, in der Nachbarschaft von Wald und Wasser, und soll mit Gartenland, Turn- und Spielplatz reichlich ausgestattet sein. Die Schüler wohnen bei ihren Eltern. An den sechs Wochentagen kommen sie morgens aus ihren Elternhäusern mit der Straßenbahn angefahren und erhalten im Laufe des Vormittags den „theoretischen, bzw. wissenschaftlichen" Unterricht. An vier Tagen schließt sich daran eine gemeinsame Mahlzeit an und darauf nach einer Erholungspause der Unterricht in den technischen Fächern. „Nach nochmaliger Unterbrechung durch Einnahme eines Vespers versammeln sich dann zuletzt Lehrer und Schüler noch einmal zur kurzen Wiederholung des in der (?) Vormittagsstunde durchgenommenen Pensums, bzw. zur Kontrollierung der schwächeren Schüler, ob sie das vormittags Behandelte genügend verstanden haben, in zwangloser Form, worauf die Hausaufgaben angefertigt werden. Damit ist die Tagesarbeit beendigt, und die Schüler gehören für den Rest des Tages ganz der Familie, zu der sie die Bahn zurückführt. Zwei Nachmittage sind schulfrei. An diesen Tagen kehren die Schüler schon mittags nach Hause zurück und erledigen dort ihre häuslichen Aufgaben, haben auch Gelegenheit, in der Stadt privaten Unterricht in Instrumentalmusik oder dergl. zu nehmen" (S. 30). Außer dem wissenschaftlichen Unterricht, worin er die gleichen Ziele erstrebt, wie ein öffentliches Reformrealgymnasium (S. 43), will Kapff seinen Schülern viel technischen Unterricht, Übung in allerlei Art von Handfertigkeit, Bewegung im Freien, Gartenarbeit, Leibesübungen und Turnspiele, Ausflüge und gesellige Unterhaltung bieten.

Der äußeren Organisation nach ist das, was Kapff schaffen will, ein Mittel-

---

samtes, gegenwärtiges Schulwesen sei völlig verrottet, daher will er das Unterrichtsprogramm und die Unterrichtsmethode in unsern höheren Schulen umgestaltet wissen: sein Unterricht wird — ganz anders als in der „alten Lernschule" — ein erziehlicher Unterricht sein, darauf gründet sich der von ihm für seine neue Anstalt gewählte Name. Den Beweis für seine Behauptung bleibt Herr Dr. Kapff schuldig; daß er, obwohl er Berufsgenosse ist, unser ganzes Schulwesen samt der daran wirkenden Lehrerschaft in recht unfreundlichen Kraftausdrücken verächtlich zu machen sucht, sei hier nur erwähnt. Die Broschüre ist eine Reklameschrift für einen bestimmten Zweck; daraus erklärt sich manches, was dem Leser Anstoß erregt. In seinem Unterrichtsprogramm und in seinen methodischen Erörterungen dürfte sich kaum etwas Neues und Eigenes finden; eine Kritik darüber hätte sich also an andere Adressen zu richten. Im allgemeinen sei nur gesagt, daß ein Unterricht genau nach Kapffs Programm wahrscheinlich eine Überbürdung der Schüler zur Folge haben würde und daß Kapff den Wert des obligatorischen Handfertigkeitsunterrichts und der obligatorischen Gartenarbeit überschätzt. Im einzelnen jedoch bietet die Broschüre auch außer der im folgenden behandelten Idee manches Schöne und Beherzigenswerte.

ding zwischen unsrer gewöhnlichen öffentlichen Schule und unsrer Internatschule. Betrachten wir diese Schuleinrichtung nun mit den Augen des Elternpublikums, dem sie dienen will! Welche Vorteile gewährt sie ihm im Gegensatz zu den zurzeit bestehenden, öffentlichen Schulen? Sie bietet durch ihre Lage außerhalb der eigentlichen Stadt gesunde Luft, ferner ausgiebige Bewegung im Freien, Gartenarbeit und Ausbildung von Auge und Hand durch Handfertigkeitsunterricht. Dazu erspart sie den zweiten Schulweg, der sonst für die mittleren und oberen Klassen an zwei bis vier Tagen notwendig ist. An vier Nachmittagen übernimmt sie die bewahrende Aufsicht der Schüler und gibt ihnen angemessene Beschäftigung und Unterhaltung. An denselben vier Nachmittagen entlastet sie das Haus wenigstens zum Teil von den Schularbeiten, und schließlich besorgt sie viermal in der Woche die Mittagsbeköstigung der Kinder. Dies Gute, was die neue Erziehungsschule leistet, wird jedoch den in Betracht kommenden Eltern nicht genügen; sie werden sogar auf schwer wiegende Mängel hinweisen.

Wenn es Kapff wirklich Ernst damit ist, die etwa vorhandenen übeln Einflüsse „der Familie und aller der unzähligen, das Leben des Schülers außerhalb der Schulwände mitbestimmenden Faktoren“ (S. 11; vgl. S. 12, 19 u. a. St. über die Gefahren der Großstadt) zu beseitigen, so muß er seine Fürsorge für die ihm anvertraute Jugend weiter ausdehnen. Bei der von ihm vorgeschlagenen Einrichtung sind vielmehr jenen Einwirkungen Tür und Tor geöffnet.

An vier Tagen der Woche entläßt Kapff seine Zöglinge im Laufe des Nachmittags, wann, ist nicht gesagt,*) jedenfalls vor dem Abendessen. Abgesehen davon, daß die Schüler nie wissen, wie und wie lange sie an den vier Nachmittagen beschäftigt werden — „die Wetterverhältnisse können für die Wahl der Fächer den Ausschlag geben“ (S. 30) —, ist die letzte Nummer im Programm der vier Nachmittage die Anfertigung der Hausaufgaben in der Anstalt. Will Kapff die Schüler stets zu einer bestimmten, den Eltern ein für allemal bekannt gegebenen Stunde entlassen, so werden oft entweder die begabten und die schnell arbeitenden Schüler über ihr Bedürfnis hinaus in der Schule festgehalten, oder es werden die schwachen fortgeschickt, ohne ihre Aufgaben voll erledigt zu haben: sollen diese dann ihre Bücher mitnehmen und zu Hause weiter arbeiten? Soll aber jeder Schüler weggehen dürfen, sobald er fertig ist, so sind die Eltern an jedem der vier Tage im Unklaren darüber, wann ihre Kinder aus der Obhut der Schule entlassen werden, wann sie zu Hause eintreffen müssen. Welche Aussichten eröffnen sich da, wenn man an unzuverlässige und leichtsinnige Charaktere und an die versuchungreichen Straßen der Großstadt denkt!

Ferner erscheint es unpraktisch, die Schulaufgaben viermal wöchentlich in der Anstalt, an zwei Tagen aber im Elternhause erledigen zu lassen. Wo haben denn Kapffs Schüler ihr — wenn ich mich so ausdrücken darf — Arbeitsheim? wo bekommen z. B. die Lexika der älteren Schüler ihren ständigen Platz? Es bedarf fein ausgeklügelter Anordnungen und sorgfältiger Aufsicht, wenn nicht für Schüler

*) In Kapffs Broschüre fehlen klare, bestimmte, zahlenmäßige Angaben oft gerade da, wo sie nötig wären, um dem Leser eine deutliche Vorstellung von der Absicht des Verfassers zu geben. Wie groß ist der „Rest des Tages, für den die Schüler ganz der Familie gehören“ (S. 30)?

und Lehrer eine endlose Kette von Verdrießlichkeiten aus dem Umstande entstehen soll, daß nur an zwei Tagen Bücher mit nach Hause genommen werden müssen und brauchen.

Besonders bedenklich aber sind die vier Abende, an denen die Schüler vor dem Abendessen aus der Anstalt entlassen werden. Werden die heimkehrenden Kinder nicht oft von den Dienstboten hören, Vater und Mutter seien in Gesellschaft oder ins Theater gegangen? Von den Eltern, die für ihre Kinder die „Erziehungsschule" gewählt haben, um sich von ihren Erzieherpflichten zu entlasten, ist doch nicht zu erwarten, daß sie sich außer dem Sonntag und zwei ganzen Nachmittagen auch noch an den vier übrigen Abenden für ihre Kinder frei und bereit halten. Wer das Alumnatswesen kennt, der weiß, welch ein Bewegungsdrang in den Jungen steckt, wenn sie nach fünfstündigem Unterricht heimkehren: dieses Bedürfnis, die Freiheit nach eigenem Geschmack zu genießen, muß erst recht stark sein in Schülern, die vom Morgen bis gegen Abend unter einem mehr oder weniger bedrückenden Zwange des Anstaltslebens gestanden haben. Elterliche Fürsorge in irgend einer Weise bedürfen sie unbedingt für den Rest des Tages.

Aus allem diesem ergibt sich, daß die Eltern das Fräulein, den Primaner oder den Studenten, den sie bisher zur Unterstützung bei den Schularbeiten und zur Beaufsichtigung und Beschäftigung ihrer Kinder zu halten gewohnt waren, auch neben der „Erziehungsschule" nicht entbehren können. Diese Nebenausgabe bleibt bestehen neben dem etwa zehnmal höheren Schulgelde, das die private „Erziehungsschule" fordern muß.

Ein anderes, schwer wiegendes Bedenken betrifft die Ernährung der Kinder. An vier Tagen der Woche erhalten sie das Mittagessen in der Anstalt: welche Mittel der Güte oder Strenge hat denn Kapff, um die ihm anvertrauten Knaben dazu zu veranlassen, daß sie die für ihre körperliche Entwicklung nötige Menge von Nahrung zu sich nehmen? Einem Alumnats-Hausvater ist es schon fatal, wenn die Wäsche- und Geburtstagspakete gelegentlich mütterliche Würste und Kuchen enthalten, denn die Jungen verderben sich damit entweder gerade vor dem Essen den Appetit, oder sie sättigen sich damit nachher, wenn sie das Anstaltsessen nicht mochten. Kapffs Pfleglinge aber bringen sich nicht nur täglich ihr Frühstück und ihr Vesperbrot von Hause mit (S. 33), sondern sie wissen auch, so oft Kohl, Rüben oder Fisch aufgetragen wird, ganz genau, daß sie sich noch abends bei Muttern satt essen können. Und welcher Mutter gerade der reichen und vornehmen Gesellschaftskreise ist der Gedanke angenehm, daß ihr Felixchen am Nachmittag ein Butterbrot verzehren muß, das seit dem frühen Morgen eingewickelt gewesen ist, und nicht einmal Milch, Kaffee oder dergleichen dazu bekommt? Der Vorwurf der mangelhaften Ernährung aber gehört zu denen, die einem Konvikt beim Publikum am ersten schaden.

Alle diese Mängel jedoch fallen fort, wenn das Anstaltsleben weiter ausgedehnt wird. Um dem in ihrem Namen angedeuteten Ideale möglichst nahe zu kommen, möge die „Erziehungsschule" der Großstädte ihre Schüler an fünf Tagen von früh bis zur Zu-Bett-Gehenszeit in ihrer Hand behalten und abgesehen vom ersten Frühstück voll beköstigen. An einem Wochentage reiche sie ihnen nur das zweite Frühstück und entlasse sie nach der fünften Vormittagstunde ohne

Mittagessen. An diesem Nachmittag und Abend, sowie am ganzen Sonntag hat das Elternhaus für die Kinder zu sorgen, aber ohne daß diese irgendwie mit Schulaufgaben behelligt werden. Der schulfreie Nachmittag, an dem die Kinder von ihren Eltern zum Zahnarzt, Friseur, Photographen und Schneider geführt werden können,*) wird besser auf den Mittwoch als auf den Sonnabend gelegt, denn der Sonnabend pflegt durch Geschäfte sowohl, wie durch Gesellschaften besonders besetzt zu sein. An den fünf vollen Schultagen ist das Abendbrot in der Anstalt auf 7 Uhr anzusetzen, danach werden die Sextaner und Quintaner um $^1/_2$8, die Quartaner und Untertertianer um 8$^1/_4$, die ältesten Schüler um 9$^1/_4$ Uhr nach Hause geschickt, wo jeder sofort schlafen gehen soll — ich rechne auf den Schulweg $^1/_2$ bis $^3/_4$ Stunden mit Benutzung der Stadtbahnen; hierbei sind die Individualitäten in der Weise zu berücksichtigen, daß körperlich schwache Knaben zeitenweise der nächst jüngeren Abteilung zugewiesen werden.

Diese Ausgestaltung von Kapffs „Erziehungsschule" zu einem Halbinternat beschränkt die Gefahren einer „verkünstelten Umwelt" (S. 19) und den Einfluß der „Faktoren da draußen" auf ein erträgliches Mindestmaß. Die Anstalt selbst aber erhält viel mehr Zeit und Gelegenheiten, um eine wirklich erzieherische Wirksamkeit neben dem Unterricht vielseitig zu entfalten. Groß ist z. B. die Bedeutung gemeinsamer Mahlzeiten für die Heranbildung zu feinem Anstand und für die Pflege edler Sitte: ihre Zahl wächst von vier auf zehn oder unter Hinzurechnung des Nachmittagskaffees (des „Vespers") auf fünfzehn. Was ferner oft gerade die Kinder von vielbeschäftigten Großstadteltern entbehren müssen an unterhaltenden, belehrenden und veredelnden Beschäftigungen im liebewarmen Kinderzimmer oder am behaglichen Familientisch,**) das kann ihnen das Halbinternat bieten, das auch über die Abendstunden verfügt, bei den Kleinen vor, bei den Großen nach dem Essen: dies kann aber auch die Schule für ihre erzieherischen Absichten mit verwerten.

Andrerseits dürfte sich bei den Eltern auch das Gefühl der Verantwortlichkeit regen, wenn sie sich für 5$^1/_2$ Tage der Woche (abgesehen von den Nächten) von aller Erziehungsarbeit und -sorge losgekauft haben. Auch die stark in Anspruch genommenen Eltern können ihr Leben so regeln, daß sie sich an dem einzigen Nachmittag und Abend außer dem Sonntag in angemessener Weise um ihre Kinder zu kümmern imstande sind. Sie können sich z. B. leicht für den Abend, an dem ihre Kinder daheim sind, Einladungen in ihrem Kreise ein für allemal

---

*) Wenn für solche Bedürfnisse nicht ein freier Nachmittag vorgesehen wird, so wird das Anstaltsleben täglich durch Urlaubsgesuche in unangenehmster Weise gestört werden. Hefte, Federn usw. müssen für die Schüler im Internat zu haben sein.

**) Bei dieser Gelegenheit sei daran erinnert, daß Internatszöglinge in bezug auf die geselligen Vergnügungen mit ihren Bildungswerten (Gesellschaftsspiele, Musik, Dramenlektüre usw.) erheblich günstiger gestellt sind als die bei ihren Eltern lebenden Kinder. Abgesehen davon, daß neuerdings durch das Zweikindersystem das Familienleben an Freuden ärmer wird, ist in einem Internat stets eine für jede Art von Spiel und Unterhaltung genügend große Schar von Kindern vorhanden und ebenso, wenn nicht schon unter den Zöglingen selbst, so doch in dem Leiter oder dem gerade Dienst habenden Lehrer eine anregende und in Gang bringende Persönlichkeit zur Stelle.

verbitten. Infolge der Verringerung der Möglichkeit, mit ihren Kindern zusammen zu sein, werden sich die Eltern an dem einzigen Wochentage gründlich um ihre Kinder bemühen und sich die Woche hindurch auf diese Stunden freuen und vorbereiten.

Schließlich bringt die vorgeschlagene Erweiterung des Anstaltslebens dem Unternehmer auch den praktischen Vorteil, daß die Anstaltsräume, das Inventar (man denke an die große Küchen- und Speisesaaleinrichtung, die nur für vier Mahlzeiten in der Woche dienen sollte!) und die Dienstboten weit besser ausgenutzt werden, als es bei Kapffs Plan der Fall ist. Natürlich muß infolge der größeren Aufwendungen des Unternehmers für die Beköstigung und für die Besoldung der Lehrkräfte das Schulgeld erhöht werden. Aber es läßt sich leicht berechnen, daß hierfür 250 bis 300 Mark vollauf genügen, ein Betrag, der bei der Höhe des ohnedies zu fordernden Schulgeldes (darüber macht Kapff keine Angaben) für das in Betracht kommende Elternpublikum nicht ins Gewicht fällt, zumal das geschilderte Halbinternat den Eltern die Nebenausgabe für einen Hauslehrer erspart und im Vergleich zur „Erziehungsschule“ erhebliche Vorzüge aufweist.

Kapffs Plan hat jedoch noch einen zweiten Mangel; auch er scheint mir wenigstens in einem Punkte noch im Banne des Mittelalters und seiner Klosterschulen zu stehen, obwohl er so überaus eifrig danach verlangt, unser gesamtes Schulwesen neu zu gestalten. Ich vermisse nämlich in der Anstalt, die den Anspruch erhebt, mehr als andere die Erziehung zu pflegen, die Mitwirkung der mütterlichen Frau. Wohl erwähnt Kapff bei Besprechung der englischen Unterrichts- und Erziehungsanstalten (S. 21) die Frau des Lehrers und schildert sie richtig als die wichtige Persönlichkeit, die „die Mutter für alle ist, für Kleidung und Wäsche sorgt und ein offenes Ohr für die intimeren Anliegen der Schüler hat.“ Aber in der Darstellung der von ihm geplanten Schule erscheint nirgends eine Hausmutter oder eine Hausdame, obwohl er über seine Lehrer mancherlei sagt. Werden denn seine Sextanerchen an den vier Tagen, an denen sie vom Morgen bis gegen Abend in der Anstalt sind, nicht oft genug in Lagen geraten, in denen sie sich nach mütterlicher Handreichung und Beratung sehnen und in denen ihnen solche am dienlichsten wäre? Besonders auffällig ist es, daß Kapff sogar in dem Kapitel, das die Absicht erörtert (S. 32f.), neben Knaben auch Mädchen in seine Schule aufzunehmen,*) der Mitarbeit weiblicher Erzieher oder Lehrer keinerlei Erwähnung tut.

Eine „Erziehungsschule“ muß sich, um den von der Natur gegebenen Verhältnissen möglichst nahe zu kommen, möglichst viel vom Charakter der Familie aneignen, besonders, wenn sie, wie Kapff will, mangelhaften oder gar ungünstigen Einflüssen der leiblichen Eltern der Schüler berichtigend entgegenarbeiten soll; daher kann sie der Hilfe der Frau nicht entraten. Einer Zahl von — sagen wir einmal — 72 Schülern, die bei den Mahlzeiten in sechs Tischgesellschaften

*) Es würde zu weit führen, hierauf näher einzugehen. Ich möchte aber nicht unterlassen zu erklären, daß auch mir die Vereinigung von Knaben und Mädchen in einer Schule möglich und wünschenswert scheint.

gruppiert würden, möchte ich drei Damen wünschen: in erster Linie die Gattin des Anstaltsvorstehers, dann die Gattin eines Oberlehrers und eine unverheiratete Lehrerin. Ihre Tätigkeit denke ich mir aber nicht beschränkt auf das Präsidieren und Erziehen bei Tisch. Sondern sie sollen sich in den Freizeiten der Schüler ungezwungen unter diesen oder doch in ihrer Nähe bewegen: oft werden sie Gelegenheit finden, mit weicher Frauenhand oder mit teilnehmenden Worten zu helfen. Wie anfeuernd wirkt es, wenn eine in Respekt stehende Frau neben eine turnende oder spielende Gruppe tritt! andrerseits wird ihr Nahen nicht selten einen drohenden Ausbruch von Roheit ohne Worte verhüten. In vielen Fällen ferner wird eine kluge und geachtete Frau leichter auf ein verhärtetes Herz Einfluß gewinnen als der Mann, dem gegenüber der Männerstolz des angehenden Jünglings trotz völliger Erkenntnis der Schuld ein Gefühl der Reue zu verraten nicht gestattet. Und was die allerschwierigste Frage für jedes Alumnat betrifft, so wird — bewußt oder unbewußt — der Aufblick zu einer edeln und verehrten Frau manchen älteren Knaben, manchen Jüngling vor albernen Entgleisungen und vor häßlichen Verirrungen bewahren. Man merkt es wohl meistens gar nicht, wie stark oft schon in Knabenherzen das sehnende Verlangen nach einem weiblichen Idealbild ist: indem die Alumnatsdame hier und da Beweise einer Verehrung in der richtigen Weise annimmt, kann sie eine höchst wertvolle Behütung ausüben. Zweitens sollen die Damen sich auch am Unterricht (z. B. in den Konversationsstunden) und besonders an der erziehlichen Aufsicht beteiligen, indem sie namentlich der familiären Geselligkeit der Zöglinge, teils leitend, teils scheinbar passiv bei einer Tasse Tee, beiwohnen. Kapff will seine „Auslese von Jung-Deutschland“ zu einer „Herrenrasse“ heranbilden: da wäre denn im Interesse des guten Rufes unsers Volkes in deutschen und fremden Kolonien zu wünschen, daß er den zukünftigen „Herren“ auch eine gute Dosis Ritterlichkeit auf ihren Siegeszug durch die Welt mitgäbe; daher möge er die Hilfe der Damen nicht verschmähen.

Allerdings läßt sich der Wert der Arbeit von Frauen in Knabenkonvikten noch weniger zahlenmäßig nachweisen als der der Arbeit von Männern. Aber darum darf er doch nicht bezweifelt werden. Wenn schon die Lehrer gerade das Beste, was sie geleistet haben, nicht vorzuzeigen oder zur Schau zu stellen vermögen, so gilt dies noch viel mehr von den Erziehern in Alumnaten. Ihre Arbeit ist fast nur eine Saat auf Hoffnung. Die echtesten und wertvollsten Früchte ihres gärtnerischen Wirkens ernten sie selbst in der Regel nicht; diese reifen oft sehr spät, meistens erst, nachdem die Pflänzlinge ihren Ackerboden verlassen haben. Doch gewährt ihnen neben der Hoffnung, die fröhlich zu hegen ihr gutes Recht ist, auch oft genug kräftige Stammbildung und verheißungsvolle Entwicklung von Knospen reiche Freude.

In dieser Weise erweitert und vervollständigt, erscheint mir Kapffs Vorschlag nicht nur annehmbar, sondern auch empfehlenswert; ja, ich stehe nicht an zu sagen: Halbinternate sind in Großstädten unter den heutigen Verhältnissen geradezu notwendig. Erst Anstalten dieser Art sind imstande, die großstädtische Jugend vor dumpfer Blasiertheit zu bewahren, in gesunder und frischer Natürlichkeit zu erhalten und mit frohsinnigem Streben zu erfüllen. So würden sie zugleich die öffentlichen Schulen gewöhnlicher Art in angenehmer Weise entlasten,

indem sie ihnen vorzüglich solche Schüler nähmen, die in diesen sehr oft zum hemmenden Ballast der Klassen werden.

Fraustadt. M. Kremmer.

Noch ein Wort über „Spielpflicht oder -freiheit?"

Mein Angriff auf den „obligatorischen Spielnachmittag" des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele hat eine ganze Reihe von Kämpen auf den Plan gerufen. Sie gehören ausnahmslos dem Zentralausschuß an und bekennen bzw. deuten an, vom Vorsitzenden, also von einer Stelle aus, zur Erwiderung vorgeschickt zu sein. Unter diesen Umständen kann es nicht befremden, wenn sie in einem Kardinalpunkte übereinstimmen und mich als einen Feind der Spielpflicht schlechthin hinstellen. Nicht diese habe ich aber angegriffen, — wird doch auf S. 26, Anm. auf einen von mir gehaltenen Vortrag, in dem ich sie bis zu einer gewissen Grenze für unentbehrlich erklärt, verwiesen und auf S. 27 der dritten Turnstunde als einer Pflicht-Spielstunde empfehlend gedacht,*) — sondern den Plan eines „obligatorischen Spielnachmittag", wie ihn Herr von Schenckendorff im Kongreß von Frankfurt a. M. 1905 im Anschluß an die Vorarbeiten des Herrn Hofrat Raydt in Leipzig aufgerollt hat:

. . . „die Erfahrung hat gelehrt, daß eine lehrplanmäßige Vermehrung der Turnstunden auf außerordentliche Schwierigkeiten stößt. Hier mußte, wenn man der körperlichen Erziehung weiter Rechnung tragen wollte, in das Schulsystem selbst eine eigene, selbständige Einrichtung eingeschoben werden. Und diese Einrichtung ist der obligatorische Spielnachmittag. Damit wird, wenn auch nicht voll, so doch annähernd erreicht, was die Schulkonferenz auf die kaiserliche Anfrage antwortete, daß nämlich die Pflege der Spiele und körperlichen Übungen als tägliche Aufgabe zu erachten sei. Das wären wöchentlich also sechs Stunden, und diese werden, wenn auch nicht auf jeden Schultag gleichmäßig verteilt, so doch annähernd im ganzen bei den höheren Lehranstalten erreicht, wenn zu den jetzt schon vorhandenen drei obligatorischen Turnstunden der **obligatorische Spielnachmittag hinzutritt.**" Vgl. Verhandl. des VII. Kongresses zu Frankfurt a. M. 1905, Leipzig, Teubner 1905.**)

Es leuchtet ein: Spielpflicht und obligatorischer Spielnachmittag sind zwei ganz verschiedene Dinge. Über den Kernpunkt der Sache habe

---

*) Vgl. auch Wickenhagen, Turnen und Jugendspiele in Baumeisters Handbuch der Erziehung und Unterrichtslehre, Bd. XVII, S. 81 ff.

**) Diese Forderungen sind allerdings im Laufe der Zeit immermehr herabgedrückt. Raydt ist schon mit zwei Turnstunden neben dem Spielnachmittage zufrieden (vgl. Akademische Turnbundblätter 1907, S. 147), und für den Ausdruck „obligatorischer Spielnachmittag" hat man den in Wort und Schrift offiziell allumfassenden „Spielnachmittag" eingesetzt, etwas, was früher streng verpönt gewesen wäre.

ich also auch nichts weiter zu sagen; aber einige Einzelheiten verlangen noch eine kurze Klärung.

1. Prof. Kohlrausch leitet seine Verteidigung der Spielpflicht (Monatschr. f. höh. Sch. VI, S. 245) unbegreiflicherweise mit einem Hinweis auf England und Amerika, die Musterstaaten der Spielfreiheit (!!), ein. Wie man dort über Zwang denkt, erzählt uns Raydt in seinem „Spielnachmittage“ S. 46. Als er nämlich auf einem Edinburger Platze einen Knaben fragte, ob die Spiele bei ihnen *„compulsory“*, obligatorisch, seien, verstand der die Frage nicht; als er dann fortfuhr, ob alle zum Spielen kämen, leuchteten des Jungen Augen und er antwortete: „Selbstverständlich kommen wir alle!“ — Kann man ein glänzenderes Beispiel für die Macht der Freiheit auswählen?

Wenn Kohlrausch dann weiter der Mustermannschaften von Altona, Rendsburg, Hadersleben Erwähnung tut, so kann ich ihm verraten, daß sie auf dem Felde der Freiheit erwachsen sind, und daß man in jenen Städten, wie in allen Schleswig-Holsteins, von Spielzwang nichts wissen will. Was die Lehrerschaft dort schafft, schafft sie aus eigener Kraft und unter dem steten Wohlwollen der Öffentlichkeit und der Behörden. Aus Altona und Rendsburg sind mir seinerzeit schriftliche bzw. telegraphische Beifallserklärungen zugegangen, die noch vor mir liegen. In Hamburg, Magdeburg, Stettin, Leipzig, Quedlinburg u. a. liegen die Verhältnisse ebenso; und wie ist's in Hannover, der Heimat meines Freundes Kohlrausch? Seit Jahren bekomme ich von dort die gedruckten Berichte über den Stand der frei, unter der Aufsicht tüchtiger und opferwilliger Leiter sich entwickelnden Spielbewegung und erfahre aus ihnen die erfreulichsten Fortschritte; der Betrieb würde seinen Höhepunkt erreichen, wenn die Lernschule, wie ich mit Kohlrausch ganz entschieden wünschen möchte, mehr Zeit für die Erholung frei machte. Wie zutreffend jene Nachrichten sind, davon habe ich mich vor einigen Jahren bei einem Besuche der nordwestdeutschen Turnlehrerversammlung selbst überzeugen können.

2. In „Körper und Geist“, XV. Jahrgang S. 321 nimmt ein Aufsatz meines Freundes Prof. Dr. Koch-Braunschweig „Die Braunschweiger Schulspiele mit allgemein verbindlicher Beteiligung“ gegen mich Stellung. Die Arbeit muß — ich will nicht sagen „soll“ — in der Öffentlichkeit den Anschein erwecken, als ob der geplante obligatorische Spielnachmittag in Braunschweig die Feuerprobe längst bestanden hätte. Und etwaige Zweifel schwinden, wenn man die Worte des Herrn von Schenckendorff auf S. 354 desselben Jahrgangs liest: „Im Braunschweigischen bestehen obligatorische Spielnachmittage an den 12 höheren Schulen schon seit mehr als 30 Jahren.“ Wie liegen denn die Verhältnisse in Wirklichkeit? Die Stundenpläne des Herzogtums schreiben, wie aus jedem Programm ersichtlich ist, zwei Turnstunden und für die Klassen Untersekunda bis Prima eine Spielstunde, in Summa drei Stunden vor, also genau dasselbe, was wir in Preußen seit 1892 haben. Vom „obligatorischen Spielnachmittage“ nach dem Entwurfe des Zentral-Ausschuß-Vorstands ist keine Rede, und Koch weiß davon nicht mehr und nicht weniger, als jeder preußische Turnlehrer. Inwieweit also seine Darlegungen für die Entscheidung der Frage Wert haben, mag jeder sich selbst beantworten.

3. Das Jahrbuch des Zentralausschusses 1907 und Raydts „Spielnachmittage“ weisen auf das bahnbrechende Vorgehen Württembergs hin. In der Tat ist dort neben den bisherigen zwei Turnstunden ein verbindlicher Spielnachmittag unter Weglassung der Hausaufgaben eingeführt. Ganz richtig aber beurteilt, wie ihm selbst sein literarischer Gegenpart Prof. Dr. Vietor-Marburg zugesteht, Direktor Dr. Schmidt-Wiesbaden in Monatschr. f. höh. Sch. S. 68 die Sachlage, wenn er sagt: „In Württemberg geschah etwas, was in Preußen schon vor 14 Jahren eingetreten ist“... „Württemberg sucht den Vorsprung einzuholen, den Preußen seit 1892 gewonnen hat. Die Reform bedeutet mehr ein Einrücken in die Linie, die Preußen seit geraumer Zeit inne hat, als einen Vormarsch.“

Bezüglich des Königreichs Sachsen mag angeführt werden, daß der Schulausschuß der Stadt Leipzig, Raydts Heimat, den obligatorischen Spielnachmittag kurzerhand abgelehnt hat, und eine Verfügung des Königlich Sächsischen Kultusministeriums vom 17. Oktober 1906 verlangt in vollkommener Übereinstimmung mit meinen Vorschlägen auf S. 30 dieses Jahrgangs freie Spiel-Nachmittage, nicht Spielzwang.

4. Im Bericht des Straßburger Kongresses (5.—8. Juli 1907) heißt es: „Schulrat Dr. Sickinger-Mannheim sprach über den Spielnachmittag und legte noch einmal in packender Weise die Notwendigkeit der allgemeinen Verbindlichkeit dar . . . Sehr bedauerlich und schwer verständlich sei die Stellungnahme des preußischen Kultusministeriums einem bezüglichen Antrage der Stadt Wiesbaden gegenüber.“

Herr Sickinger hat ja schon mehr denn einmal sein Interesse am preußischen Schulwesen bekundet. Warum eigentlich? Gibts denn in Baden nichts mehr zu tun? Wenn man jene Stelle liest, denkt man an das bekannte Bibelwort vom Splitter und Balken. Der Jahresbericht von 1907 einer höheren Schule von Karlsruhe führt für das Turnen und Spiel die landesüblichen zwei Wochenstunden an und fügt hinzu: „Sonstige besondere Veranstaltungen für die Pflege der Leibesübungen finden seitens der Schule nicht statt — wesentlich aus Mangel an Spielplätzen.“ Über die Spielplatzverhältnisse seiner Vaterstadt hat Sickinger noch im vorigen Jahre sein Urteil dahin abgegeben: „Mannheim marschiert in dieser Beziehung in der hintersten Reihe der deutschen Städte“ (vgl. Generalanzeiger von Mannheim vom 24. März 1906). Seitdem ist's allerdings erheblich besser geworden. In den letzten Schulprogrammen liest man von einem großartig angelegten und wohlgelungenen Spielfeste im vorigen Jahre. 10 000 Schüler und Schülerinnen nahmen freiwillig teil. Aber welch ein Zwiespalt der Natur: Man neigt infolge des schönen Verlaufs dem Gedanken zu, wie weiter berichtet wird, obligatorische Spiele einzurichten! Die armen Kinder! Ich meine, der Badenser Schulrat sollte daheim zunächst einmal für die dritte Turnstunde eintreten; wenn es ihm dann weiter gelingen wird, dem „obligatorischen Spielnachmittage“ im Lande die Wege zu ebenen, dann wollen wir ihm gerne das Recht zugestehen, preußische Maßnahmen zu bekriteln.

Die Art der Propaganda für den „obligatorischen Spielnachmittag“ ist geeignet, in weniger unterrichteten Kreisen die Meinung entstehen zu lassen, als ob Preußen hinter anderen deutschen Staaten zurückstände, wenn ich auch unumwunden zugeben will, daß die Vorkämpfer daran unschuldig sind.

Als einziger Vertreter des preußischen Lehrerstandes und einziger Angehöriger der Reichshauptstadt im Vorstande des Zentral-Ausschusses habe ich es für meine Pflicht gehalten, mit den Erfahrungen und Überzeugungen, die ich im praktischen Dienste dreier Jahrzehnte gewonnen, für meine heimischen Verhältnisse einzutreten, und als ich bemerkte, daß das Behaupten einer eigenen Meinung dem Vorsitzenden unbequem war, meinen Austritt erklärt. Der neugebildete Vorstand, in dem wiederum die preußische Schule mit einer, Berlin mit keiner Stimme vertreten ist, wird vermutlich keinem Widerspruche begegnen und leichtere Arbeit haben. Ob damit dem obligatorischen Spielnachmittage in Preußen die Bahn frei gemacht ist, bleibt freilich eine offene Frage.

An dem Urteil, an dem ich im Vorstande des Zentral-Ausschusses bis zuletzt festgehalten, habe ich noch immer nichts zu ändern. Es lautet: Da der Schule die Pflicht zugewiesen ist, das Bewegungsspiel grundsätzlich und in geordneter Weise in Pflege zu nehmen (Erlaß des Minist. vom 27. Oktober 1882), so kann sie der Spielpflicht nicht vollkommen entraten; denn unsere bewährten Turnspiele müssen gelehrt und geübt werden. Deshalb muß die dritte Turnstunde dem Spielbetriebe zufallen, wie es jetzt auch fast allgemein geschieht. Die Pflege des freiwilligen Spiels soll die Schule mit allen Kräften mittelbar und unmittelbar begünstigen. — So die Grenze zwischen Pflicht und Freiheit! Der Pflicht keine Viertelstunde mehr, als nötig ist! „Es heißt, sage ich mit Dr. M. Meyer (Deutsche Turnerzeitung 1907, S. 611), geradezu die Eltern zu völliger Gedankenlosigkeit und Gleichgültigkeit gegen ihre Pflichten erziehen, ja ihnen jede Freude an der Erziehung beschneiden, wenn die Schule alles monopolisieren will, auch auf gymnastischem Gebiete.“

Wenn Herr von Schenckendorff den Zwang weiter ausdehnen will und als Hauptziel der gegenwärtigen Propaganda des Zentral-Ausschusses einen obligatorischen Spielnachmittag neben den drei vorhandenen obligatorischen Turnstunden — allerdings mit Beseitigung von Lernstunden — aufstellt, so tritt er damit in einen bedauerlichen Gegensatz zu der natürlichen und gesunden Fortentwicklung unseres neuzeitlichen Schulwesens; denn die Vermehrung bzw. Einführung des Zwangs ist noch nie ein Zeichen wachsender Gesittung gewesen. Abgesehen hiervon behaupte ich, von rein praktischen Gesichtspunkten ausgehend: In der Großstadt ist er undurchführbar, in der Kleinstadt unnötig. Spielzwang wird auch nur von Leuten verlangt, die zu ihrer eigenen Kraft kein Vertrauen haben.

Das ist meine Ansicht, und sie wird, wie ich nachweisen kann, von sehr vielen erfahrenen Männern geteilt. Aber immerhin: Irren ist menschlich! Die Zukunft mag Licht und Klarheit bringen. Billigerweise aber wird man die erste Entscheidung den Schulaufsichtsbehörden und den berufenen Leitern unseres staatlichen Erziehungswesens mit ihren Hilfsorganen überlassen müssen. Sie mögen durch Umfragen in allen Teilen der Monarchie, vielleicht auch bei den Eltern, feststellen, was zu unserm Frieden dient. Dabei dürfte sich vielleicht auch herausstellen, daß wir mit den Mitteln, ein frisches, frohes und freies Spiel zu beleben, noch nicht vor dem Bankerott stehen und zum Zwange übergehen müssen.

Das wichtigste ist und bleibt die tatkräftige und planmäßige Förderung von oben in Worten und in der Tat und das aus innerer Überzeugung und aus eigener Prüfung erwachsene Wohlwollen der Männer, denen eine führende Stellung im Reiche der Jugenderziehung anvertraut ist. Hier bleibt gewiß noch manches zu wünschen; aber große Reformen brauchen Zeit und gewinnen meist erst mit dem Heranwachsen einer neuen Generation festen Boden.

Ohne diese treibenden Kräfte kommen wir nicht von der Stelle, auch wenn Spielpflicht von oben her dekretiert würde; mit ihnen werden wir die Engländer in ihrer beneidenswerten Spielfreiheit einholen und einem Besucher deutscher Spielplätze wird's dann in Zukunft ebenso gehen, wie es Raydt drüben gegangen ist: man wird, wenn er das Wort „obligatorisch“ nennt, ihn nicht verstehen und lächelnd die Achseln zucken.

Wilmersdorf. H. Wickenhagen.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Hilfsbücher für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre.

Eiermann, D., Reallehrer, Einführung in die deutsche Rechtschreibung an unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Nach der neuesten Orthographie von 1902. Planmäßige Übungen nach ihrer Schwierigkeit geordnet in fünf aufeinanderfolgenden Stufen den Aufgaben der einzelnen Klassen angepaßt. Vierte Auflage. Schüler-Ausgabe. Weinheim 1905. F. Ackermann. 80 S. 0,60 M.

Maß und Art der Rechtschreibeübungen kann ebenso wie die Auswahl dessen, worauf besonderer Nachdruck gelegt werden muß, nicht überall gleich sein; die Übungen müssen sich unterscheiden je nach der Vorbildung der Schüler und nach dem Einfluß, den die Umgangssprache auf die Lautierung der Schriftsprache geltend macht. Gedruckte Übungsaufgaben müssen daher im allgemeinen auf ein verhältnismäßig eng begrenztes Gebiet zugeschnitten sein, und daß den Verfasser dieser Gesichtspunkt geleitet hat, ist ein Vorzug seines Buches. Aber ist der Schule wirklich ein Dienst damit erwiesen, wenn ihren Schülern ein Buch in die Hand gegeben wird, das außer den Regeln auch noch zahlreiche Beispiele und Aufgaben bietet? Daß in den Rechtschreibeübungen jeder Lehranstalt eine bestimmte Stufenfolge beobachtet werde und jeder Klasse ihre besondere Aufgabe zugewiesen sei, wird man voraussetzen dürfen. Damit ist aber nicht auch gegeben, daß jede Regel an mündlichen und schriftlichen Klassen- oder gar Hausarbeiten eingeübt werden müßte. Im allgemeinen legen auch die Lehrer mit vollem Recht größeren Wert auf ein freies, an kein Übungsbuch gebundenes mündliches Unterrichtsverfahren, wobei recht fleißig die Tafel benutzt wird und zwischendurch die Schüler auch, sei es ein Wort, sei es einen Satz oder gelegentlich auch ein zusammenhängendes Stück zu schreiben haben. Aber gerade diesem Teil des Unterrichts an höheren Lehranstalten einen breiten Raum zuzugestehen, wie ihn Aufgabensammlungen beanspruchen, dürfte kaum berechtigt sein. Auch darf man unbewußter Aneignung etwas vertrauen und der Unterstützung durch andere Fächer. Daher könnte meines Erachtens der dritte Abschnitt in Eiermanns Hilfsbuch gestrichen werden. Bedarf es wirklich an unseren deutschen Schulen einer besonderen Einübung der für Fremdwörter gültigen Schreibweise? Doch genug.

Mag der Lehrer, der dessen bedarf, ein Buch zur Hand nehmen, das ihm die Auswahl der Beispiele und Aufgaben erleichtert; der Schüler soll sich an den amtlichen Regelbüchlein mit Wörterverzeichnis genügen lassen.

Lyon, Otto, Prof. Dr., Stadtschulrat in Dresden und Dr. **Willy Scheel,** Oberlehrer in Steglitz, Aufgabenbuch zur Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung (Unter- und Mittelstufe), nach dem Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen bearbeitet. Erste Abteilung: Sexta. Zweite Abteilung: Quinta. Dritte Abteilung: Quarta. Vierte Abteilung: Tertia. Leipzig und Berlin 1906. B. G. Teubner. 157 S. geb. 1,60, M.

Über Aufgabensammlungen für Rechtschreiben ist schon oben gesprochen. Für die grammatische Schulung in Reallehranstalten und in den unteren Klassen der Reformschulen ist die Unterstützung dieses Unterrichts durch einen besonderen Aufgabenstoff als Bedürfnis anzuerkennen. Wenn sich bei dessen Verwendung der Lehrer nicht zum Sklaven des Buches macht, kein mechanischer, an das Buch gefesselter Betrieb lebendiger Munterkeit und Fröhlichkeit des Unterrichts hinderlich wird, das Buch also mehr unsichtbar eine Rolle spielt, als daß es sich auffällig in den Vordergrund drängte, dann können Sammlungen wie die von Lyon und Scheel dem Lehrer treffliche Gehilfinnen werden. Aber Wortarten und Wortformen, Satzarten und Satzformen, zumal in bestimmter Zahl, in einem Lesestück aufzusuchen, würde ich von Schülern nicht verlangen. Den Satz „Gib sie deinem Kanzler" sollte man nicht in das Goethesche Satzgefüge „Gib sie dem Kanzler, den du hast" verwandeln lassen. Und der Quartaner, der die beiden Sätze „Die Glocke soll auferstehn. Die Form muß in Stücken gehn" in ein Satzgefüge bringen soll, wird nur wenig damit anzufangen wissen, wenn er nicht das ursprüngliche Satzgefüge kennt oder wenigstens über den Glockenguß unterrichtet ist. Ähnliche Schwierigkeiten ergeben sich auch sonst noch bei den Aufgaben, welche an Stellen aus Gedichten angelehnt sind.

Michel, R., Dr. und Dr. **G. Stephan,** Schulinspektoren, Methodisches Handbuch zu Sprachübungen. Leipzig 1907. Quelle u. Meyer. 157 S. geh. 2 M., geb. 2,40 M.

Ein tüchtiges Buch, das, auf dem Boden der Erfahrung und wissenschaftlich begründeter Einsicht in die Forderungen des deutschen Unterrichts erwachsen und von warmer Freude an der Muttersprache genährt, sich für die Arbeit am deutschen Sprachgut der Schule als treffliches Hilfsmittel erweisen kann. Und ein eigenartiges Buch, das munter mit mancherlei Herkommen bricht und den deutschen Sprachunterricht unverzagt ganz neue Wege gehen lehrt. Die Übungen werden an Wortgruppen angeschlossen, bei deren Auswahl in erster Linie der Grundsatz maßgebend gewesen ist, zunächst nur solche Wörter zu verwenden, die dem Gedankenkreise und dem Sprachschatz der Schüler angehören, und die Übungen sind derart vielseitig und mannigfaltig, daß der Sprachschatz der Schüler sich nach und nach in eine Rüstkammer mit allzeit fertigem Gerät verwandeln muß. Die Gesichtspunkte, unter denen die Wortgruppen betrachtet und verarbeitet werden, sind, wenn auch einer vorherrscht, niemals vereinzelt. Fast gleichmäßig wird von Anfang an Wort- und Satzlehre eingeübt, daneben die Aussprache, der liebevolle Sorgfalt zugewandt wird, und die Rechtschreibung; vielfach wird Bedeutungs-

wandel und Sprachgeschichtliches berücksichtigt, überall Übung in der mündlichen und schriftlichen Ausprägung der Gedanken angestrebt. Die Fundgrube für die Anwendung des aus den Vorübungen erzielten Gewinnes bildet eine über das ganze Buch nach dem jedesmal vorherrschenden Gesichtspunkt verteilte Sprichwörtersammlung. Daß es nützlich und nicht selten notwendig ist, im deutschen Unterricht der Mundart der Schüler besondere Aufmerksamkeit zu schenken, ist oft genug gesagt und lehrt den Lehrer des Deutschen jeder Tag. Wenn die Verfasser des Methodischen Handbuchs die Mundart der Schüler in jeder Übung beachtet sehen wollen und ihr im Unterricht sogar eine bevorzugte Stelle anweisen, so lassen sie sich dabei von der Beobachtung leiten, daß dem Anfänger die meisten Schwierigkeiten überall da erwachsen, wo Aussprache, Form, Bedeutung oder syntaktische Verwendung eines Wortes seiner Mundart von der hochdeutschen Sprachform abweicht. Bildet so die Mundart die Brücke zu klarer und richtiger Auffassung des Schriftdeutschen, so wird bei der Vergleichung naturgemäß auch manches Lehrreiche für Sprachverständnis und elementare sprachgeschichtliche Kenntnis gewonnen. Das Buch ist als Hilfsbuch für den Volksschullehrer bestimmt und somit auch für den Lehrer der Vorschule. Es darf aber jedem Lehrer des Deutschen mit einem Nimm und lies! in die Hand gegeben werden. Er mag manches ablehnen, manches anders gestalten, ohne Gewinn für seinen Unterricht wird er das Buch nicht aus der Hand legen. Auch Mitgliedern pädagogischer Seminare kann es zum Studium oder für mündliche und schriftliche Berichte empfohlen werden.

Bräuninger, Julius, Königl. Realschulrektor, Grundlagen der deutschen Sprachlehre nebst Stillehre, Versmaßlehre, Dichtungslehre und den nötigsten Behelfen der Denklehre. München 1906. R. Oldenbourg. 101 S. 1,20 M.

Auf wenig mehr als vier Bogen bietet Bräuninger das für den Unterricht der unteren Klassen Notwendigste aus der deutschen Sprachlehre. Diese Beschränkung ist ebensowenig ein Nachteil, als daß das Buch unmittelbar aus der Unterrichtsarbeit des Verfassers hervorgegangen ist. Der Aufbau des Ganzen ist systematisch, die Gliederung im einzelnen methodisch angelegt. Doch ist nicht überall nach dem Motto exempla praecedant regulis verfahren, und wenn noch öfter, als es wenigstens auf den ersten Seiten geschehen ist, zunächst mit dem Sprachstoff gearbeitet wäre, auf den die Schüler unbewußt die Gesetze des Sprachgebrauches richtig anzuwenden sich gewöhnt haben, so würde das als ein besonderer Vorzug des Buches zu rühmen sein. Sätze mit Erweiterungsgruppen sollten übrigens nicht mehr zusammengezogene Sätze heißen; es sollte nicht mehr gelehrt werden, ein Nebensatz entstehe meistens dadurch, daß ein Satzteil zu einem besonderen Satze ausgebildet werde; indirekte Rede sollte man nicht als Angabe des Inhalts einer Rede erklären; auffallen muß, daß in einem Bedingungsnebensatze noch die Umschreibung mit „würde“ verwandt wird.

Tumlirz, Karl, Dr., Deutsche Sprachlehre für Mittelschulen. Wien 1906. F. Tempsky. 145 S. geb. 1 Kr. 50 H.

Mit vollem Verständnis für das, was in den besten Lehrmitteln neuerer und neuester Zeit als wertvoll sich erwiesen hat und von wissenschaftlicher Forschung

zu fruchtbringender Ausgestaltung des deutschen Sprachunterrichts Förderliches dargeboten ist, hat der Verfasser mit einer den Meister des Faches verratenden Selbständigkeit ein Buch geschaffen, das zu den vorzüglichsten der systematisch aufgebauten Leitfäden gezählt werden muß und sich voraussichtlich schnell in den höheren Schulen Österreichs einbürgern wird, aber es trotz seiner immerhin nicht auffälligen Zugeständnisse an das österreichische Schriftdeutsch verdient, sich auch in den höheren Schulen des Deutschen Reiches einen Platz zu erobern. In einem besonderen Abschnitt ist die Entwicklung der deutschen Sprache berücksichtigt, und in der Wortbildungslehre haben Betrachtungen über Fremd- und Lehnwörter, über Volksetymologie, über Sprachgefühl und Sprachgebrauch eine Stelle gefunden. In der Satzlehre sind von Sütterlin und Waag *) die Ausdrücke, Erweiterungs- und Bestimmungsgruppen entlehnt; im übrigen ist der Verfasser der Überlieferung treu geblieben.

Coblenz. Jos. Buschmann.

Griechische Grammatiken und Übungsbücher.

In jüngster Zeit haben sich Stimmen erhoben gegen das Übersetzen in das Griechische in den Oberklassen. Schmolling (Zeitschr. f. d. Gymn. LIV, 257—265: die schriftlichen Übersetzungen ins Griechische in den Oberklassen des Gymnasiums) wünscht die Bestimmung der Lehrpläne von 1892 wieder eingeführt zu sehen, daß die Übersetzungen ins Griechische mit Untersekunda aufhören. R. Wessely (Neue Jahrbücher von Ilberg und Gerth, IX, Bd. 18, S. 311—322: Geist und Buchstabe der Lehrpläne von 1901 und die Eigenart des Gymnasiums) eifert gegen diese Übungen (S. 319). Wenn diese wirklich als Extemporalien gewertet werden, dann hat er mit seinem Widerspruch völlig recht; denn einen Maßstab für die Beurteilung der Leistungen im Griechischen sollen sie allerdings nicht abgeben; das ist mit den Lehrplänen unvereinbar. Aber Übungen im Übersetzen in das Griechische sind durchaus notwendig, und deshalb habe ich diese Bestimmungen der Lehrpläne von 1901 mit Freuden begrüßt, da ich in meinem früheren Amte in den vierjährigen Jahresberichten die Notwendigkeit solcher Anordnungen immer wieder betont hatte. Ich hatte das Überhandnehmen einer großen Unsicherheit in der Formenlehre besonders und in der Syntax wahrgenommen, dieser Mangel beeinflußte die Sicherheit des Übersetzens aus dem Griechischen in keineswegs vorteilhafter Weise, sondern veranlaßte die Schüler oft zum Raten. Kann man denn wirklich glauben, der Primaner habe die Formen ἔγνω, εἰδότας εἶναι, ᾔ in einem griechischen Texte richtig erkannt, wenn er in einer Übersetzung in das Griechische ἔγνωσε, εἰδόντας bildet und „gehen“ mit „εἶναι“, „er ging“ mit ᾔ übersetzt? Muß man da nicht vermuten, er habe aus dem Zusammenhange die richtige Bedeutung geraten? Diese Unsicherheit ist nicht dadurch zu beseitigen, daß man die Schüler

*) Der ersten Auflage der vortrefflichen deutschen Sprachlehre der beiden Verfasser ist schon im Jahre 1906 die zweite gefolgt; sie ist im wesentlichen von der ersten nicht verschieden.

ermahnt, die Formenlehre für sich zu wiederholen; eine durch Hausarbeit vorbereitete Wiederholung in der Klasse ist gänzlich ausgeschlossen, dazu dürfen die Unterrichtsstunden nicht benutzt werden. Übungen im Hinübersetzen müssen dafür Ersatz bieten. Sie aber als Hausaufgaben zu stellen, hat nicht den beabsichtigten Erfolg, da die Grammatik zurate gezogen werden kann, also die Befestigung unsicherer Kenntnisse nicht erreicht wird. Die Übungen müssen demnach in der Klasse angestellt werden. Wie sollen sie vorgenommen werden? Das Nächstliegende ist, daß der Lehrer den deutschen Text entwirft, die syntaktischen Regeln abschnittweise verwendet und den Schülern die betreffenden Paragraphen in der Grammatik, aus Syntax und Formenlehre bezeichnet, damit sie sich zu Hause darauf vorbereiten können. Diesem Verfahren möchte ich auf dieser Klassenstufe nicht mehr das Wort reden. Allerdings ist man sicher, daß die Regeln wieder aufgefrischt werden, aber der Klassenarbeit wird damit in den Augen der Schüler eine Bedeutung beigelegt, die sie gemäß den Zielleistungen in der Reifeprüfung nicht haben darf. Außerdem kann ich mich der Besorgnis nicht entschlagen, daß die meisten Schüler, bei ihrer Kenntnis der Bestimmungen für die Reifeprüfungen, diese Art Arbeiten als eine unnötige ansehen und sie nicht mit dem wünschenswerten Interesse betreiben werden. Für die Befestigung der grammatischen Kenntnisse und für die Steigerung des Interesses der Schüler erscheint es mir zweckmäßiger und förderlicher, wenn die Übungen so eingerichtet werden, daß die Selbsttätigkeit der Schüler mehr in Anspruch genommen und so durch das erhöhte Interesse das diesen Arbeiten gesteckte Ziel erreicht wird. Im letzten Schuljahr habe ich diese Übungen den bei uns so genannten Fachaufsätzen — gemeint sind damit die in den Lehrplänen S. 74, No. 6 erwähnten kurzen Ausarbeitungen — ähnlich gestaltet, nur habe ich das Thema noch enger begrenzt, und es in griechischer Sprache behandeln lassen. Einige Beispiele mögen das Gesagte erläutern. Nach der Lektüre des Königs Ödipus gab ich das Thema: τί Οἰδίποδι μαντευσμένῳ ἡ Πυθία ἀνεῖλε; nach der Beendigung der Apologie: τί ἐπιτηδεύοντι Σωκράτει πολλαὶ διαβολαὶ καὶ ἀπέχθειαι ἐγένοντο; die Aufgaben sind nicht schwer; verlangt wurde etwa das, was ich als deutschen Text für eine Hinübersetzung diktiert haben würde. Der Vokabelschatz war den Schülern geläufig, ganze Wendungen ihnen bekannt. Das Interesse war lebendig; den meisten — träge, gleichgültige, denen man schwer mit etwas beikommen kann, gibt es leider immer — machte es Freude, den Stoff, den sie vollständig beherrschten, nun auch in der Sprache wiederzugeben, in der sie ihn gelesen hatten. So habe ich meine Absicht erreicht. Die Schüler suchten in der Zwischenzeit zwischen den Arbeiten die syntaktischen Regeln und Verbalformen im Gedächtnis wieder aufzufrischen und bei der Lektüre auf ihnen unbekannt gewordene Formen zu achten und sie, falls sie ihnen nicht mehr recht gegenwärtig waren, sich wieder einzuprägen. Indem sie daran gewöhnt werden, die Sätze, dem griechischen Satzbau entsprechend, miteinander zu verbinden, wird ihr Sinn für griechischen Periodenbau geweckt.

Bei diesem Betriebe ist nicht zu befürchten, daß die Schüler „belanglose Einzelheiten“ (Lehrpläne S. 33, Meth. Bem. 1 und R. Wessely, Lehrproben und Lehrgänge 1906, 3. Heft, S. 34: Großstadtschulen und Schulreform) anbringen, sondern zu erwarten, daß sie das Gewöhnlichste, weil ihnen Geläufigste verwenden werden.

Damit will ich aber keineswegs der etwaigen Forderung das Wort reden, daß solche Arbeiten als Zielleistungen in der Reifeprüfung hingestellt werden. In dieser Beziehung halte ich den Standpunkt fest, den ich in meinem kleinen Aufsatze: „Zur Organisation der Gymnasien" in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen, LX, S. 216, eingenommen habe. Wenn aber eine Generation auch im Übersetzen in das Griechische etwas leistet, warum soll man ihr die Freude, die das Bewußtsein der Kraft erregt, rauben, sie nicht vielmehr mit allen Mitteln zu fördern bestrebt sein!

Solche Leistungen, wie sie am Goethe-Gymnasium in Frankfurt a. M. beobachtet werden, daß Abiturienten Abschiedsreden in griechischer Sprache halten, können nur erreicht werden, wenn die Grammatik auf der Vorstufe zu ihrem Recht kommt. Damit fordere ich nicht, daß sie eine führende Stellung einnehme, sondern daß sie so betrieben werde, daß die Lektüre nicht zu einem Tummelplatz des Ratens gemacht werde. Das wird aber schwerlich der Fall sein, wenn der Vorschlag, den R. Wessely (Lehrproben a. a. O., S. 33) macht, in die Tat umgesetzt wird. Danach soll die Zahl aller wöchentlichen obligatorischen 35 Unterrichtsstunden in jeder Klasse, auch in den oberen Klassen des Gymnasiums auf 30 herabgemindert werden, damit die Schüler in den Großstädten freie Nachmittage erhalten. Die Zahl derer, die sich an wahlfreiem Unterricht beteiligen, ist ja allerdings gering; diese müßten einige Nachmittage opfern. Dies soll dadurch erreicht werden, daß dem Lateinischen von IV ab, dem Griechischen von UIII ab, dem Turnen je eine wöchentliche Stunde entzogen, der Gesangunterricht von IV ab aufwärts, ebenso die beiden übrig bleibenden Turnstunden wahlfrei gemacht werden.

Dieser Vorschlag ist wegen der geringen Bewertung der technischen Fächer und wegen des Angriffs auf die Zahl der Stunden des altklassischen Unterrichts unannehmbar.

Diese Verminderung der altklassischen Unterrichtsstunden „werden viele Vertreter dieser Fächer nicht zugeben wollen; allein gerade auf Grund der in den Lehrplänen von 1901 und zum Teil schon von 1892 gesteckten Lehrziele und bei genauer Beobachtung der dort gegebenen methodischen Bemerkungen scheint mir dies durchaus möglich, zumal wenn wir uns nicht sklavisch an den Buchstaben halten, sondern ihren Geist beachten" (Wessely, Lehrproben a. a. O., S. 33). Da für mich „Griechenland das schöpferische geistige Zentrum der alten Welt ist und bleibt", wie das Wilcken in seinem Aufsatze „Hellenen und Barbaren" in den Neuen Jahrbüchern von Ilberg u. Gerth, 1906, XVII, S. 471 treffend sagt, rechne ich mich zu den Gegnern des oben erwähnten Vorschlages, obwohl ich mich nicht, wie oben ausgeführt ist, sklavisch an die Lehrpläne binde.

Das Griechische — vom Lateinischen sehe ich hier ganz ab — würde in den sechs Klassen, das Schuljahr zu 40 Wochen gerechnet, eine Einbuße von 240 Stunden erleiden. Dieser Verlust ist sehr bedeutend, denn die Lektüre wird ihn zum größten Teile tragen müssen. Damit würde bei uns der altklassische Unterricht, ohne daß etwa die Wünsche der Mathematiker und Naturwissenschaftler nach einer ausgedehnteren Gestaltung ihrer Unterrichtsfächer als Ersatz irgend wie berücksichtigt werden, schwerlich etwas Bedeutendes leisten (s. Ztschr. f. Gymn. LX,

S. 214 f.). Wenn es auch richtig ist, daß die Zahl der Stunden nicht das Wesentlichste ist, sondern die Art und Energie, mit der unterrichtet wird, den Ausschlag gibt, so macht eine so erhebliche Verminderung doch etwas aus. Wir kommen damit in Deutschland ins Hintertreffen, obgleich auch in Württemberg eine Herabminderung geplant wird.

Nach einer Zeitungsnotiz (Berliner Abendpost v. 7. Juli 1906, No. 156) beabsichtigt*) die Ministerialabteilung für die höheren Schulen Württembergs die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden herabzusetzen und zwar für alle neun Klassen im Gymnasium auf 258 (früher $266^1/_2$), im Realgymnasium auf 265 (früher 280), in der Oberrealschule auf 264 (früher 280); infolgedessen soll im Gymnasium der neunjährige Kurs im Lateinischen 74 statt 81, der sechsjährige im Griechischen 38 statt 40 Stunden erhalten, im Vergleich mit den preußischen Gymnasien im Lateinischen mehr 6, im Griechischen 2 Stunden wöchentlich mehr oder wenn Wesselys Vorschlag angenommen wird, im Lateinischen sogar 13, im Griechischen 8 Stunden wöchentlich mehr. Im Griechischen sollen dafür in Württemberg die Übungen im Übersetzen ins Griechische aufgehoben werden. Das kann, wenn die Zeitungsmeldung richtig ist, nur so viel heißen, als daß in der Reifeprüfung die Übersetzung ins Griechische wegzufallen hat; denn sonst wäre folgende Bemerkung, die ein württembergischer Schulmann in der Vorrede zu dem unten anzuführenden Deutsch-griechischen Schulwörterbuch macht, nicht zu verstehen. Da heißt es S. III: „Nun ist zwar kurz vor Abschluß der Drucklegung des vorliegenden Wörterbuchs eine Änderung der Zielforderung im Übersetzen vom Deutschen ins Griechische auch für die württembergischen Gelehrtenschulen verfügt worden. Allein diese württembergische Verfügung bezweckt bloß eine Anpassung an die Anforderungen, wie sie für den griechischen Unterricht auf nicht württembergischen Anstalten schon bisher bestanden haben, ohne daß bei denselben deshalb eine absolute Entbehrlichkeit jedes Lexikons damit verbunden gewesen wäre. Und wenn auch z. B. in Württemberg die Herausgabe eines offiziellen Vokabularismus vorgesehen ist, und der Gebrauch eines deutsch-griechischen Wörterbuchs bei den Prüfungen künftighin wegfallen wird, so will damit in dieser Sache weder das letzte Wort gesprochen sein noch . . . . .“ Diese Übungen im Übersetzen ins Griechische werden auch bei der beabsichtigten Verminderung der wöchentlichen Unterrichtsstunden als notwendig betrachtet; denn sie unterstützen den Lektürebetrieb.

Gegen Wesselys Vorschlag werden sich auch die Gymnasien erklären, die im Griechischen nach der sogenannten Ahrensschen Methode unterrichten wollen, weil der Anfang des attischen Unterrichts weiter als dienlich hinaufgeschoben wird.

Ein schwerwiegendes Bedenken schultechnischer Art ist zu erheben. Wessely berücksichtigt nur die Berliner Gymnasien (16 Anstalten); für die Realgymnasien, Oberrealschulen und Realschulen (25 Anstalten) werden keine Vorschläge zur Erleichterung der Schüler gemacht. Die Reformgymnasien bleiben ebenfalls außer Betracht.

Im Berichtsjahre sind folgende für die Förderung des griechischen Unterrichts bestimmten Bücher zum ersten Male erschienen oder von neuem aufgelegt worden.

*) Die Zeitungsnachricht hat sich bestätigt. Vergleiche die Äußerungen, die hierüber A. Schmidt und Viëtor in dieser Monatschrift 1907 (VI) S. 68 und später gemacht haben.

1. **von Bamberg, Albert,** Dr. Moritz Seyfferts Hauptregeln der griechischen Syntax. Als Anhang der griechischen Formenlehre von Dr. Carl Franke. Dreißigste Auflage. Berlin 1906. Julius Springer. VIII u. 81 S. 8°. 0,80 M. — Die große Zahl der Auflagen spricht von selbst für den Wert des Buches; es ist daher unnötig, Einzelheiten besonders hervorzuheben; nur möchte ich darauf hinweisen, daß die Fassung der Hauptregel in § 98 Fälle wie Dem. III, 25 und IV, 37 nicht berücksichtigt.

2. **Kaegi, Adolf,** Kurzgefaßte griechische Schulgrammatik. Nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne für die höheren Schulen bearbeitet. Sechzehnte Auflage. Berlin 1906. Weidmannsche Buchhandlung. XII u. 173 S. 8°. 2 M. — Auswahl und Anordnung des Stoffes ist nur zu billigen. Die Regeln sind nicht immer scharf gefaßt. Ich erinnere z. B. an § 113, 3. Der Gebrauch ist gar nicht so willkürlich, wie das „oft" anzudeuten scheint. Für die Brauchbarkeit der Grammatik spricht die Tatsache, daß jedes Jahr eine neue Auflage erforderlich gewesen ist.

3. **Pistner, J.** und **Stapfer, A.,** Kurzgefaßte griechische Schulgrammatik. Zweiter Teil: Syntax. München 1906. J. Lindauersche Buchhandlung. V u. 184 S. 8°. 1,50 M. Ansprechend ist der Versuch, die konjunktionalen Nebensätze nach ihrer Stellung im erweiterten Satze zu ordnen und zu behandeln. Auf eine genauere Fassung des Ausdrucks z. B. § 114, Anm., wird bei einer neuen Auflage zu achten sein.

4. **Freund, Wilhelm,** Formenlehre der Homerischen Mundart. Zum Gebrauch für die Schule und den Privatunterricht. Zweite Auflage durchgesehen und verbessert von Elpenor. Stuttgart 1906. Wilhelm Violet (Violets Bücherei 1). 74 S. 12°. 0,50 M. Die Zusammenstellung ist recht sorgfältig gemacht; der Stoff ist aber für den Schulunterricht zu reichlich bemessen; manche Bemerkungen gehören in ein Homer-Wörterbuch, nicht in eine Homerische Formenlehre.

5. **Agahd, R.,** Attisches Übungsbuch. Anhang: Einiges über Maße und ähnliches, sowie Abrisse in der Geschichte der griechischen Literatur und Philosophie. Göttingen 1905. Vandenhoeck & Ruprecht. X u. 153 S. 8°. 2,40 M. Das Übungsbuch ist das letzte der für die Einführung der sogenannten Ahrensschen Methode erforderlichen Hilfsmittel. Es besteht aus drei Teilen von ungleicher Ausdehnung. Der erste Teil enthält den Übungsstoff zur Formenbildungs- und Bedeutungslehre, der zweite den zur Lehre von der Bedeutung der genera verbi und modi, sowie zur Syntax der Satzteile, der dritte den zur Syntax der Satzarten. Sämtliche Vorlagen, die im Anschluß an Xenophons Anabasis und Hellenika gearbeitet sind, bieten keine Einzelsätze, sondern nur abgerundete Stücke für die Übersetzung ins Griechische. Den einzelnen Teilen sind Wörterverzeichnisse beigegeben.

Neu für ein Übungsbuch ist der Anhang S. 116—153: er enthält zunächst eine Darstellung der Gewichte, Münzen, Maße, Zeitmessung, ferner eine gedrängte Übersicht über die hauptsächlichsten poetischen und prosaischen Literaturwerke der klassischen Zeit; den Schluß bildet ein Abriß der Philosophie von Thales bis Epikur. Sämtliche Übersichten schließen sich teils eng, teils weniger eng an bedeutende Werke dieser Gattung an. Diese Abrisse hält Verfasser zum besseren Verständis der Schulschriftsteller für notwendig. Wer diese Ansicht teilt, vermißt

aus gleichem Grunde eine kurze Darstellung des Gerichts-, Finanz- und Kriegswesens in Athen.

6. **Kaegi, Adolf,** Griechisches Übungsbuch. Erster Teil: Das Nomen und das regelmäßige Verbum auf ω. Neunte, erweiterte und verbesserte Auflage. Berlin 1906. Weidmannsche Buchhandlung. IX u. 177 S. 8°. 2 M. Zweiter Teil: Das Verbum auf μι und das unregelmäßige Verbum. Die Hauptregeln der Syntax. Achte verbesserte Auflage. Berlin 1906. Weidmannsche Buchhandlung. VIII und 210 S. 8°. 2,20 M.

Der Wert dieses Übungsbuches ist in dieser Monatschrift III, S. 695f. anerkannt worden. Die neuen Auflagen unterscheiden sich von der vorhergehenden durch kleine Verbesserungen in der Anordnung des Wörterverzeichnisses und die des ersten Teiles außerdem durch die Hinzufügung von 13 weiteren Lesestücken aus der griechischen Sage und Geschichte „zum rekapitulierenden Rückblick an geeigneten Ruhepunkten".

7. **Schenkl, Karl,** Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische für die Klassen des Obergymnasiums. Bearbeitet von Heinrich Schenkl und Florian Weigel. Elfte, zugleich umgearbeitete Auflage. Wien 1905. F. Tempsky. 144 S. 8°. geh. 1 K 60 h., geb. 2 K 10 h.

Der erste Teil, S. 5—20, gibt Einzelsätze für die Einübung der Syntax des Verbs, für die auch das Elementarbuch in zehn Abschnitten Übersetzungsstoff bietet. Der Inhalt der übrigen zusammenhängenden Stücke ist zum größten Teil der Schullektüre entnommen. Für preußische Anstalten ist das treffliche Buch nicht zu empfehlen, da solch ausgedehnte Übungen, wie sie das Buch voraussetzt, den Lehrplänen nicht entsprechen und da eine bei uns nicht eingeführte Grammatik zugrunde gelegt ist.

8. **Hesselmeyer,** Deutsch-griechisches Schulwörterbuch. Stuttgart 1907. A. Bonz & Comp. IV u. 415 S. 8°. geb. 6 M.

Für Schüler preußischer Anstalten ist wegen der Art, wie die Übungen im Übersetzen ins Griechische nach unsern Lehrplänen betrieben werden sollen, ein deutsch-griechisches Wörterbuch nicht notwendig. Aber auch wenn an württembergischen Gelehrtenschulen solche Übungen eine größere Ausdehnung und erhöhtere Bedeutung haben, sind in einem Schulwörterbuch Wörter wie Luftkurort, Münzwardein u. ä. entbehrlich. Das Wörterbuch als wissenschaftliche Leistung an sich betrachtet verdient alle Anerkennung. Man wolle z. B. nur die Artikel: Herz, Sinn nachlesen, um zu sehen, wie viele Redewendungen für die Übersetzung berücksichtigt worden sind.

9. **Krüger, Herbert,** Kurze Anleitung zur Erlernung des Neugriechischen für solche, welche Altgriechisch können. Tilsit 1905. Otto von Mauderode. 24 S. 8°. 0,65 M.

Verfasser hat seine Arbeit denen, die Altgriechisch können (ich würde sagen, verstehen) gewidmet; er will denen, die die reichhaltige neugriechische Literatur kennen lernen wollen, die Möglichkeit dazu bieten und alle, welche das Land der Griechen mit der Seele suchend dahin reisen, instandsetzen, durch die Bekanntschaft mit der Landessprache einen größeren Genuß an ihrer Reise zu haben, und sie vor Enttäuschungen bewahren. Er stellt die bedeutendsten Abweichungen zusammen, die zwischen dem Alt- und Neugriechischen bestehen. Diese treten am

auffallendsten in der Aussprache hervor. Er bespricht zunächst die Aussprache der einzelnen Konsonanten und der möglichen Konsonantenverbindungen, der Diphthonge der alten Sprache und des durch die Meinungsverschiedenheiten zwischen Reuchlin und Erasmus bekannt gewordenen η. Eine weitere Abweichung offenbart sich in dem Streben der neuen Sprache das Futurum, Perfektum, Plusquamperfektum durch Umschreibung mit sogenannten Hilfsverben zu bilden und die Infinitivkonstruktionen, wie die alte Sprache sie in ausgedehntem Maße liebt, durch konjunktionale Nebensätze zu ersetzen. Diese Angaben und die Hinweise auf Verbal- und Nominalflexionen und auf Einzelheiten in der Tempusbildung sind geeignet, den Kenner des Altgriechischen zur Lektüre neugriechischer Schriften zu befähigen. Lautes Lesen des Textes ist für den Lernenden notwendig, damit er das Ohr an die neuen Laute gewöhne und im mündlichen Verkehr die gesprochenen Worte verstehen lerne.

Charlottenburg. Gotthold Sachse.

Mineralogie und Geologie.

Die beiden letzten Jahre haben wieder eine größere Zahl von Leitfäden für Mineralogie und Geologie entstehen lassen, welche bemüht sind, den breiten Stoff in den engen Rahmen zu pressen, der ihnen in den höheren Lehranstalten zugewiesen ist. Während die einen, wie Schmidt, Ficker, Reinisch und Ballhausen, in systematischer Weise Kristallographie, Mineralogie, Gesteinskunde und Geologie aufeinander folgen lassen, allerdings in verschiedener Bevorzugung, entweder der Mineralogie oder der Geologie, geben andere, wie H. Schultze, die Mineralogie nur als Einstreuung in den chemischen Unterricht. Einen neuen Weg schlägt Paul Wagner ein. Er verzichtet auf systematische Anordnung und Beschreibung und stellt die dem Schüler näherliegenden geologischen und technischen Kapitel voran, mit Berücksichtigung des geographischen Unterrichtes. Die Mineralien finden sich deshalb an verschiedenen Stellen des geologischen, petrographischen und chemischen Teiles untergebracht.

Das große Werk von Sauer über Mineralkunde nimmt natürlich seinen besonderen Platz unter den erschienenen Büchern ein.

Sauer, A., Mineralkunde. Stuttgart, Franckhsche Verlagsbuchhandlung. Abteilung I, II, III sind erschienen, vollständig wird es in sechs Abteilungen. Mit 26 farbigen Tafeln und mehreren Hundert Textbildern. Preis pro Abteilung 1,85 M.

In den drei ersten Abteilungen gibt es die Elemente der Kristallographie und die physikalischen Eigenschaften, es beginnt zugleich in der III. mit der Mineralchemie. Jeder Abteilung sind die einzig in ihrer Vollendung dastehenden bunten Tafeln der Mineralien, möglichst in natürlicher Größe beigefügt, unterstützt durch lehrreiche Textbilder. Die Kristallographie und der physikalische Teil sind in gemeinverständlicher Weise geschrieben; die Bezeichnung der Kristalle erfolgt in doppelter Art nach Weiß und Naumann. Von den Mineralien sollen — nach dem Vorwort — nur die geologisch und technisch wichtigsten herausgehoben werden.

Schmid, Bastian, Leitfaden der Mineralogie und Geologie. 106 S. mit meist farbigen Abbildungen und einer geologischen Übersichtskarte. Esslingen und München 1905. J. F. Schreiber. geb. 2,50 M.

Schmid belebt sein mit schönen farbigen Figuren im Text ausgestattetes Büchlein, indem er schon bei den einzelnen Mineralien wichtige geologische und technische Bemerkungen einzuflechten sucht. Die bunte geologische Karte erstreckt sich über Mitteleuropa.

Ficker, G., Grundlinien der Mineralogie und Geologie. 22 u. 113 S. mit Abbildungen und einer farbigen Tafel. Wien 1905. F. Deuticke. geh. 2 K 10 h, geb. 2 K 50 h.

Das Büchlein ist für die fünfte Klasse der österreichischen Gymnasien eingerichtet und gibt der Gesteinskunde wie der Geologie nur einen kleinen Raum gegenüber der Kristallographie und Mineralogie. Die Ausstattung des Buches ist eine recht sorgfältige.

Reinisch, R., Mineralogie und Geologie. 121 S. Mit 208 Textfiguren, 2 Farbentafeln und einer geologischen Übersichtskarte von Mitteleuropa. Leipzig 1905. G. Freytag. 2. Auflage. geb. 2,40 M.

Bei Reinisch überwiegt der geologische Abschnitt über den kristallographisch-mineralogischen. Mit besonderer Vorliebe ist auf den geologischen Bau Deutschlands hingewiesen. Der neuen Auflage sind als besonders wichtige Kapitel die Magmaspaltung und die Entstehung der kristallinischen Schiefer zugefügt worden.

Lorscheid, F., Kurzer Grundriß der Mineralogie, neu bearbeitet von H. Brockhausen. Freiburg i. B. 1906. Herder. III u. 27 S. m. Fig. 0,60 M.

Schultze, H., Lehrbuch für den mineralogisch-chemischen Unterricht. 159 S. Mit 93 Textabbildungen. 2. Auflage. Hannover 1906. O. Goedel. geb. 2 M.

Das Buch ist nur ein vorbereitender Lehrgang für die Untersekunda einer Realanstalt. Es weist Lehrer und Schüler Eingangs jedes Paragraphen auf die Fragen hin, welche auf Grund der folgenden Experimente zu stellen und zu beantworten sind. Die Mineralien werden in knappster Form an die einzelnen Elemente angeschlossen. Dem Buche sind eine Anzahl stöchiometrischer Aufgaben angefügt, welche sich an die einzelnen Kapitel anlehnen.

Wagner, P., Lehrbuch der Geologie und Mineralogie. VIII u. 178 S. mit 222 Abbildungen. Leipzig 1907. B. G. Teubner. geb. 2,40 M.

Wir haben bereits oben auf die eingenartige Anordnung des Buches hingewiesen. Dieselbe bedingt eine lebendige Darstellung, welche wohl geeignet ist, das Interesse der Schüler in höherem Gerade zu fesseln, als der gewöhnlich beliebte systematische Gang in der Mineralogie. Jedem Kapitel fügt Wagner eine Reihe chemisch-mineralogischer Aufgaben hinzu. Die Kristallographie wurde aus dem Lehrgange ausgeschaltet und in den Anhang verwiesen.

Geinitz, F. E., Die Eiszeit. Braunschweig 1906. F. Vieweg u. Sohn. Mit 25 Abbildungen im Text, drei farbigen Tafeln und einer Tabelle. XIV u. 198 S. geb. 7,80 M.

Das Buch gehört zu den hervorragendsten Heften der von Vieweg herausgegebenen naturwissenschaftlichen und mathematischen Monographien. Es verdankt sein Entstehen einer die Gegenwart besonders interessierenden Frage, mit welcher die Oberflächenbildung namentlich von Nord- und Mitteleuropa eng verknüpft

ist. Auch die Frage über das erste Auftreten des Menschen muß auf diesem Gebiete einst seine Lösung finden. Der Verfasser diskutiert die verschiedenen Hypothesen über die Entstehung der Eiszeit und geht alsdann zu einer genauen Beschreibung der einschlägigen Phänomen in Europa und Nordamerika über, während er die übrigen Erdteile nur im Anhang abfertigt. Die schwierigen Fragen über die Gliederung des nordeuropäischen Quartärs und über die alpine Vergletscherung nehmen einen besonders breiten Raum ein. Die Fauna, die Flora und die prähistorischen Funde werden eingehend erörtert. Man muß dem Verfasser dankbar sein, daß er dies ebenso nützliche, wie verwickelte Problem dem großen Publikum in allgemein verständlicher und genügend ausführlicher Form näher gebracht hat.

Posen. B. Mendelsohn.

b) Einzelbesprechungen:

Heinemann, O., Handbuch über die Organisation und Verwaltung der staatlichen, staatlich verwalteten und staatlich unterstützten Unterrichtsanstalten in Preußen. In lexikalischer Form bearbeitet. Potsdam 1907. A. Steins Verlagsbuchhandlung. Lieferung 1—3 (je 7 Bogen) je 3 M.

Dieses Werk, das zum Gebrauche für Kuratoren und Leiter etc. von Unterrichtsanstalten, Staats- und Kommunalbehörden, Stiftungsverwaltungen, Handels-, Handwerks- und Landwirtschaftskammern, Bibliotheken, sowie für Schul-, Verwaltungs-, Kassen- und Rechnungsbeamte bestimmt ist, soll in etwa 12 Lieferungen (je 112 Seiten) je 3 M. mit der Maßgabe erscheinen, daß der Gesamtpreis des vollständigen Werkes bei Bezug in Lieferungen 30 M. nicht übersteigen darf. Ein beigefügter Anhang wird auch die wichtigsten Bestimmungen der preußischen allgemeinen Staatsbeamten-Gesetzgebung und ein chronologisches Register der einschlägigen Gesetze, Verordnungen, Ministerialerlasse etc. enthalten.

Ein endgültiges Urteil über den Wert des Unternehmens wird sich natürlich erst aussprechen lassen, wenn es vollendet vorliegt. Immerhin gestattet die Einsicht in die drei ersten Hefte einen empfehlenden Hinweis. Das Eigenartige des Buches liegt in der Art der Bearbeitung, in der Darstellung der Materien in lexikalischer Anordnung. Den Stoff, den es bietet, findet man ja wohl auch an andern Stellen. Adolf Beiers treffliches Buch „Die höheren Schulen Preußens und ihre Lehrer", das aus Anlaß der Weltausstellung von St. Louis von W. Lexis herausgegebene Werk „Das Unterrichtswesen im Deutschen Reiche", das „Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung Peußens" u. a. m. enthalten inhaltlich dasselbe. Aber für jede in der Praxis auftauchende Frage schnell die Antwort, und zwar in erschöpfender Weise zu finden, wird bei deren Benutzung vielleicht doch nicht möglich sein. Das vorliegende Unternehmen bietet dafür einen leichteren Weg. Einmal ist der wesentliche Inhalt der genannten Werke hier in einem zusammengefaßt. Aber daneben geben eine ganze Zahl von Stichwörtern in den durch sie gekennzeichneten Artikeln noch über vieles andere Auskunft, was im Augenblicke genau zu wissen nötig oder wünschenswert ist. Um nur einiges aufzuführen, bietet das Buch kurze Belehrung auch über „Elektrische Maßeinheiten",

„Feuerungs- und Beleuchtungsmaterialien“ und deren Verabfolgung an Beamte, „Feuerversicherung der Gebäude“, „Forstverwaltung“, „Fortbildungs- und Fachschulen“, „Gewerbliche Fachschulen“, „Gewerbliches Unterrichtswesen“, „Grundbuchordnung“, „Grundstückserwerbung, -veräußerung und -verwaltung“, „Haftpflicht- und Unfallversicherung von Lehrern, Angestellten und Schülern an Unterrichtsanstalten“, „Handelsschulwesen“, „Invalidenversicherung“.

Es scheint also besonders für die Leiter höherer Unterrichtsanstalten hier ein sehr brauchbares Hilfsmittel zu entstehen, um über Fragen, die, ohne eigentlich in ihren Geschäftsbereich zu schlagen, doch irgend einmal für sie von Bedeutung werden mögen, schnell und zuverlässig sich unterrichten zu können. Nach Vollendung des Werkes wird noch einmal auf dasselbe zurückzukommen sein.

Nordhausen a. H. Max Nath.

Parow, Walter, Das Gymnasium als Hindernis der Schulreform. Eine Erwiderung auf den Vortrag des Herrn Professor Harnack: Die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums in der modernen Zeit. Braunschweig und Leipzig 1905. R. Sattler. 23 S. 0,60 M.

Von den drei Broschüren, die W. Parow in letzter Zeit zur Frage der Organisation des höheren Unterrichts veröffentlicht hat, ist die erste „Res, non verba“ in dieser Monatschrift, Jg. III, S. 107, besprochen worden. Das praktische Hauptziel derselben, die Einführung verbindlichen Lateinunterrichtes auf der Oberstufe der Oberrealschule, hat dort die, auch nach Ansicht des heutigen Berichterstatters, allein richtige Zurückweisung erfahren. Das vorliegende Schriftchen hat seine Begründung in der etwas früher erschienenen zweiten: „Die Notwendigkeit der Einheitsschule.“ Der Verfasser sieht den Hauptgrund für die Spaltung der Bildungsswege in der Rücksicht auf den künftigen Beruf, während doch die höhere Schule eine allgemeine Bildungsanstalt sei, die eine allen höheren Berufsarten gemeinsame Grundlage geben solle, um ihre Schüler zu freien Persönlichkeiten heranzubilden, „die über die niederen Interessen ihres individuellen Daseins sich erhebend, die räumlich-zeitliche Unendlichkeit der Welt in die kurze Spanne ihres Erdenlebens aufnehmen und so, während die Massen vom Sturm der Kultur vorwärts geschoben wurden, zu bewußten Kulturträgern werden, die dem Wege des Tages Ziel und Bahn weisen“. Parow versucht jetzt zu zeigen, daß „die Leistungen der Realanstalten unter den gegenwärtigen Verhältnissen den Vorzügen ihres Lehrplans“ nicht entsprechen. Er bekämpft das Gymnasium, nicht aus Streitsucht oder Mißgunst, nicht aus Mangel an Idealismus oder Überschätzung der Technik, sondern weil er täglich und stündlich fühlt, wie es den Realanstalten „die Lebensluft raubt, das Dasein verlegt.“ Erst nach seiner Beseitigung, d. h. nach Abschaffung des Griechischen als verbindlichen Lehrfaches und des lateinischen Skriptums als Teils der Reifeprüfung, werde es möglich sein, die wahre Aufgabe des höheren Unterrichts zu erfüllen, die gesamte höhere Jugend in das Verständnis des Lebens einzuführen und mit ihrer Aufgabe sie vertraut zu machen — eben durch die Zurückführung der verschiedenen Typen höherer Lehranstalten auf die eine Form einer Einheitsschule. Seine Ausführungen knüpft er im einzelnen an die Kritik der Harnackschen Formulierung des modernen Bildungsideals, er leugnet, daß das Gymnasium seine Schüler in

genügendem Maße mit der antiken Welt bekannt mache, er bezeichnet als dessen Wesen den Verbalismus, die Kultur des Wortes, er leugnet ebenso, daß die Realanstalten das Altertum vernachlässigten, dessen Literatur sie vielmehr durch reichliche Lektüre von Übersetzungen ausgiebiger vermittelten; er betont der wohl etwas einseitigen Beurteilung Harnacks gegenüber mit Recht den großen Einfluß, den die Naturwissenschaften auf die Gestaltung unserer Weltanschauung haben, er wendet sich mit Energie gegen die Ansicht Harnacks, daß die höhere Schule bereits eine gewisse Vorbereitung für eines der großen Studiengebiete geben solle. — Die Schrift ist eine Kundgebung aus dem Lager einer Partei; bei dieser mag sie Anerkennung finden, die Gegenpartei wird sie kaum zu überzeugen vermögen, und die Sache der Einheitsschule wird schwerlich durch sie gefördert. Denn die starken Bedenken, die gegen sie zu erheben sind, die Mannigfaltigkeit der Unterrichtsfächer, die dadurch bedingte Elementarisierung der Lehrstoffe auf der einen, Verlängerung der Schulzeit auf der anderen Seite, sind gar nicht berührt. An einer begrenzten Zahl von Fächern selbständig arbeiten zu lehren, ist doch wohl die eigentliche Bestimmung des höheren Unterrichts, mehr Lebendigkeit und Tiefe, als Breite der Bildung das Ziel.

Nordhausen a. H. Max Nath.

Lück, Robert, Das Steglitzer Gymnasium und Herr Prof. Dr. Ludwig Gurlitt. Mit einem Anhang: Erklärungen aus dem Kreise des Lehrerkollegiums. Heidelberg 1907. Carl Winters Universitätsbuchhandlung. 46 S. 8°. 0,60 M.

Von den in seinen letzten Publikationen verstreuten mehr oder weniger versteckten Anfeindungen der Schule, der er etwa zwanzig Jahre als Lehrer angehörte, ist Gurlitt in seiner Broschüre „Mein Kampf um die Wahrheit“ zum offenen Angriffe vorgegangen und hat sich als ein vergewaltigtes Opfer des Systems, als einen Märtyrer seiner Überzeugung hinzustellen beflissen. Diese Legende wenigstens zerstört das schlichte, ruhige und mit vornehm schonender Zurückhaltung (s. z. B. S. 22) verfaßte Schriftchen des von Gurlitt persönlich und in erster Linie für sein Schicksal haftbar gemachten Leiters der Anstalt. Man kann es diesem nachfühlen, daß er mit dem temperamentvollen, reizbaren, stark subjektiven Außenseiter jahrelang seine liebe Not hatte: hier verlangte das Amt volle Einsetzung der Kraft, Achtung vor der Organisation, Übereinstimmung der Teile zu einem Ganzen — und dort fand er unverhohlene Abneigung gegen alles Schulmäßige, verletzende Kritik, mißtrauische Verärgerung und Absonderung. Zwei solche Anschauungen konnten zusammen nicht kommen. Der „Fall Gurlitt“ ist kein typischer, sondern eine reine Persönlichkeitsfrage: Gurlitt hat sich einfach an dem Widerspruch zwischen Theorie und Praxis zerrieben, während zahlreiche Beispiele beweisen, daß ein wirklich tüchtiger, in seinem Beruf aufgehender Lehrer (das letztere hält Gurlitt freilich für philisterhaft) trotz etwaiger den herrschenden entgegenstrebender Ansichten über Lehrstoff und Methode und dergleichen auch unter den gegebenen Verhältnissen erfolgreich und zu eigener Befriedigung wirken kann.

Berlin. E. Grünwald.

Gedanken über die Schule. Von einem alten groben Manne. Herausgegeben von P. J. Möbius. Leipzig 1906. S. Hirzel. IX u. 64 S. 1 M.

Der alte grobe Mann hat seine Gedanken nicht herausgeben wollen, weil er kein Sachverständiger sei. P. J. Möbius hat ihn gleichwohl dazu vermocht, da doch viel Anregendes und Belehrendes und manches Neue in den Gedanken enthalten sei und da das Ganze einen durchaus individuellen Charakter trage. Dann aber hat Möbius ähnliche Not auf seinem Gange durch die Schule gelitten, wie der alte grobe Mann, welchem der Grimm die Feder führt, den seine Erfahrungen im Gymnasium ihm erregt und der ihn veranlaßt, dieser Schule mit ihren Leistungen die Zensur „ungenügend" auszustellen. Es ist ja seit der Jugendzeit des alten groben Mannes manches anders geworden im Gymnasium, jedenfalls ist das Bestreben, Schäden sehen zu wollen und zu beseitigen, an den meisten Stellen ernster als früher; aber es gibt auch Leute, die diese Schäden nicht zugestehen wollen, und es gibt Orte, wo man nichts sehen will. Deshalb sind solche Gedanken immer noch lesens- und beachtenswert, z. B. die Erörterungen über den Betrieb der neueren Sprachen, im Deutschen, in Geschichte und Geographie, in der Mathematik und den Naturwissenschaften, vor allem aber in den alten Sprachen und in dem, was das Buch über die Erziehung zur Humanität sagt, und über die Frage, ob denn auch alle, die sich Humanisten nennen, in Wirklichkeit im Besitz der *humaniora* seien. Und schließlich fordert auch der Abschnitt über das Verhältnis des Gymnasiums zur Religion und Kirche zu ernster Einkehr auf.

Worauf nun der Verfasser hinauswill, sagt er (auf sein Motto: *multum, non multa* gleichsam zurückkommend) am Schlusse: „Wir fordern also ein Gymnasium, das in den oberen Klassen drei Abteilungen umschließt (Lateiner, Griechen, Mathematiker), den zum Leben nötigen Unterricht aber allen die höhere Bildung Erstrebenden in gleicher Weise vermittelt. Aus moralischen Gründen soll die Schule den Unterricht in Religion nicht erteilen." Das ist das Ziel des groben Mannes. Da Lessing einmal mit Recht sagt: „So wie es selten Komplimente gibt ohne alle Lügen, so finden sich auch selten Grobheiten ohne alle Wahrheit", so enthalten auch die Erörterungen, die zu dem Schlußsatz des Buches führen, viel Beherzigenswertes und Wahres: Wir sehen, daß auch andere Leute zu der Forderung gelangen, die Individualität bei unseren Schülern in den Oberklassen mehr zu respektieren und auch sie aus dem Satze Genuß ziehen zu lassen, daß nur in der Beschränkung sich der Meister zeigen kann.

Berlin. A. Matthias.

Baumgarten, Otto, Über Kindererziehung. Erlebtes und Gedachtes. Tübingen 1905. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). VII u. 75 S. geh. 0,80 M., geb. 1,50 M.

Das Büchlein „will weder von wissenschaftlichen Pädagogen, noch von Schulmeistern, sondern allein von deutschen Müttern gelesen werdern", so sagt Baumgarten im Vorwort. Er wird nichts dagegen haben, wenn man dem Buche seinen Willen nicht tut; denn es ist es wert, auch von der Pädagogik und von Schulmeistern beachtet zu werden wegen des gesunden Menschenverstandes, der in ihm wohnt, und des frischen Tones, in dem die Gedanken zutage treten; vor allem aber deshalb, weil es uns Schulmeistern vielen Anlaß zur Selbstprüfung und zur Prüfung unserer

pädagogischen und didaktischen Grundsätze bietet. Es wird niemand bereuen, das Buch gelesen und sich durch seine Lektüre in eine Art von pädagogischer Feiertagsstimmung versetzt zu haben, die ja immer der Werktagsarbeit zugute kommt.

Sechs Vorträge enthält das Büchlein: Über physische Kraft, Geweckheit, Anschauungskraft, Wahrhaftigkeit, Wirklichkeitssinn und Religiosität. Es bietet kein großes System, sondern vertrauliches Geplauder über Erlebtes und Gedachtes zur Aufreizung unserer Erfahrungen und Überlegungen. Alles kann und soll hier ja nicht besprochen werden, was Baumgarten bietet. Man braucht nur das erste Kapitel zu lesen, um seine im schönsten Sinne des Wortes realpädagogische Stellungnahme gegenüber den Dingen und Verhältnissen, wie sie sind, zu erkennen: Mit Freimut und ohne jedes zimperliche Getue bespricht er hier die physische Kraft und er betont, daß zum vollen idealen Menschentum auch der fröhliche Genuß dieser Kraft gehöre, dieser „im besten Sinne verstandenen tierischen Freuden". Was echt menschlich ist, läßt der Verfasser, soweit es mit guter Sitte und echter Sittlichkeit sich verknüpfen läßt, zu voller Geltung kommen. Von solchen Gesichtspunkten aus zieht er gegen die Nervosität zu Felde, beurteilt er geschlechtliche Fragen und empfiehlt er Leibesübung, besonders auch Zimmergymnastik. Das erste Kapitel gibt so gleichsam den Ton an; die andern lassen ihn fortklingen. Viele schönen mit epigrammatischer Sicherheit geprägten Worte enthält das Buch. Zwei Beispiele: „Nicht viel wissen, viel nachsagen, über viel Worte machen können; aber was man weiß, ganz persönlich, überzeugt wissen und ebenso darstellen können, weil man es zuvor innerlich angeschaut hat — das heißt Anschauungskraft haben, das heißt ein gebildeter Mensch sein." Und dann ferner: „Man kann nicht empfindlich genug sein gegen die Überschätzung und Übertreibung der Höflichkeit, soweit sie nicht dem entspricht, was die Franzosen *politesse du cœur* nennen. Schon der Name zeigt, daß sie in schlichten bürgerlichen Häusern, in der geistigen Aristokratie keine Stätte finden sollte. Dies obligate Heucheln von Interesse für alles, was einem entgegengebracht wird, dies stumpfe Bewundern von allem, was in der guten Gesellschaft etwas gilt, diese Allerweltsfreundlichkeit, die vor allen Leuten, die zur Gesellschaft gehören, denselben Devotionsknix macht, allen mit derselben schmunzelnden Selbstgefälligkeit begegnet: „wir gehören ja auch zur Gesellschaft!" — der Teufel hole den ganzen höflichen Zauber!"

Ein besonders schönes Kapitel ist das über den Wirklichkeitssinn, das treffende Bemerkungen über Heuchelei, Selbstbetrug, Selbstliebe und Familienanbetung und beherzigenswerte Betrachtungen über falsche Pietät und falsches Autoritätsgefühl enthält. Untermischt sind alle diese Erörterungen mit gesunden Ausblicken auf Schulverhältnisse, die nirgendwo auch die geringste animose Gegnerschaft gegen die Schule zeigen. Baumgarten ist ein Feind verfrühter Anspannung des Geistes, er sieht die Überlastung der Schüler darin, daß sie in für sie unpassenden Schulen sitzen; daß gerade geweckte Kinder in den Schulen nicht mitkommen, schreibt er dem leider zurzeit noch unvermeidlichen Massenbetrieb zu; er rät den Eltern, denen die Schule ein recht schlechtes Horoskop für die berufliche Zukunft ihres Kindes stellen, sich hinter einen Zaun zu stellen und auch einmal

dem frei erfindenden Spiel des Kindes zu lauschen; er warnt vor dem verkehrten, unwirklichen Ideal der Allgemeinheit, an dem wir Deutschen lange gelitten, und freut sich über die nunmehr durchgeführte Scheidung der mehr humanistischen und mehr realistischen Bildung und über die volle Gleichberechtigung der sie vertretenden Schulsysteme. Sehr energisch tritt er gegen das Abfragen fertiger und gedankenloser Urteile auf: „Immer soll man die Kinder nach Gründen für ihre Urteile fragen. Dann muß man sie freilich auch selbständig urteilen lassen. Geradezu entsetzlich ist das Aufdrängen und Kommandieren uniformer Urteile im Deutsch- und Geschichtsunterricht und das Abverlangen derselben im deutschen Aufsatz. Man bezähme sich als Mutter und Lehrer, der Urteilsbildung der Kinder vorzugreifen! Das Vorkauen der Geschmacks- und moralischen Urteile in den Gesinnung bildenden Fächern und das „Vorbereiten" der Aufsätze, bis ein halbwegs gedächtnisstarkes Kind sie aus dem Gedächtnis abschreibt, ist, abgesehen von dem moralischen Schaden, Mord für die Anschauungskraft."

Diese Einblicke mögen genügen, um zu beweisen, daß das Büchlein nicht das Richtige will, wenn es Schulmeister und Pädagogen als Leser von sich weist.

Berlin. A. Matthias.

Freiherr von Feuchtersleben, Ernst, Aphorismen. Zusammengestellt von C. Schroeder. Hannover 1905. Verlag von Otto Tobias. 87 S. 8°. 1 M.

Schroeder hat von dem zwiefachen Wunsche geleitet, daß das Andenken Feuchterslebens lebendig erhalten bleiben und daß manches suchende Streben in seinen feinsinnigen und von lebendiger Kraft und tiefem sittlichen Gehalt erfüllten Betrachtungen Bestätigung und Anregung finden möchte, zum ersten Male die zerstreuten Aphorismen des Dichters gesammelt und in fünf Kapiteln, überschrieben Charakter, Menschen, Leben, Bildung und Kunst vereinigt. Es ist unmöglich, aus dem reichen Born der hier von sachkundiger Hand aufgespeicherten Lebensweisheit auch nur einzelne Gedanken wiederzugeben. Kein Geringerer als Friedrich Hebbel, der Herausgeber und Biograph Feuchterslebens urteilte darüber im 7. Bande der sämtlichen Werke (Vgl. Hebbels sämtliche Werke, herausgegeben von Adolf Bartels S. 884): „Am höchsten steht er als Populärphilosoph ... Neben der Diätetik der Seele, die ich keinen Anstand nehme, dem vorzüglichsten beizuzählen, welches aus der österreichischen Literatur jemals in die deutsche überging, ragen vor allem die Aphorismen hervor, ja sie spinnen sich recht eigentlich aus diesem Werke heraus, um in buntester Reihe und wechselnder Gestalt durch fast alle Publikationen des Verfassers fortzulaufen."

Man hat in jüngster Zeit vielfach die Frage erörtert, ob die Wiederaufnahme der sogenannten philosophischen Propädeutik als Lehrgegenstand der oberen Klassen zu empfehlen sei. Jedenfalls ist ein stärkeres Betonen ästhetischer und ethischer Betrachtungen im deutschen Unterricht der höheren Klassen namentlich auch bei der Wahl der Aufsatzthemen sehr zu empfehlen. — In der Ethik wird man an Plato und Kant nicht vorübergehen; der Begriff des kategorischen Imperativs müßte schon dem Schüler geläufig werden. Bei der Behandlung solcher ethischer Fragen kommt auch Feuchtersleben mit seinen Aphorismen in Betracht. Möge deshalb das 1905 erschienene Büchlein, das auch äußerlich in einem zwar

schlichten aber ansprechenden Gewande auftritt, recht viele Leser finden, damit die Gedanken dieses geistvollen Schriftstellers, der nach dem Urteile J. Franks (A. d. B. VI, S. 731) zum Vermittler deutscher und österreichischer Art und Bildung wie geschaffen ist und dessen 100. Geburtstag die literarische Welt und ganz besonders die Verehrer der österreichischen Dichtung kürzlich feierten (er ist zu Wien am 29. April 1806 geboren), immer mehr bekannt und gewürdigt werden.

Lyck. Richard Berndt.

Trine, Ralph Waldo, Charakterbildung durch Gedankenkräfte. Einzig berechtigte Übersetzung aus dem Englischen von Dr. Max Christlieb. Stuttgart 1906. J. Engelhorn. 72 S. kart. 1 M.

Das Büchlein ist ein Abdruck des Schlußkapitels aus einem größeren Buche des Amerikaners Trine „Was alle Welt sucht". Es wird darin ausgeführt, wie aus Gedanken unsere Handlungen und Gewohnheiten entstehen und wie sich daraus unser Leben und Schicksal aufbaut. Die Darstellung ist so schlicht und so allgemeinverständlich, daß sie manchem Leser vielleicht zu einfach erscheint. Aber gerade deshalb dürfte das Buch für unsere Primaner recht geeignet sein, um sie zu belehren und in ihnen die Lust und Liebe zu schlichter Lebensphilosophie zu wecken. Trine führt so handgreiflich aus, daß der Geist in reicher Beziehung auf den Körper wirkt, daß Gedanken gewaltige Kräfte sind und daß diese Kräfte den Materialismus überwinden und den Menschen nicht bloß körperlich gesund, kräftig und leistungsfähig, sondern vor allem geistig klar, wahrhaftig und sittlich machen, daß alles das auf junge Menschen veredelnd und erhebend wirken muß, besonders in einer Zeit, in der doch — wir fürchten — schon etwas zu stark und zu ängstlich nur auf die Hygiene des Körpers geachtet und zu wenig Gewicht gelegt wird auf die Hygiene des Geistes. — Es dürfte von den Neusprachlern zu prüfen sein, ob nicht Trine auch für den englischen Unterricht nutzbar gemacht werden kann. — Einen internationalen Nebengewinn bringt das Büchelchen auch insofern, als es uns klar macht, daß wir auf dem Holzwege sind, wenn wir glauben, wir Deutschen genössen tagtäglich den Idealismus mit Löffeln, die Amerikaner dagegen seien hartgesottene Realisten. Die Sache ist doch wesentlich anders. —

Berlin. A. Matthias.

Dennert, E., Bibel und Naturwissenschaft. Gedanken und Bekenntnisse eines Naturforschers. Stuttgart 1904. Max Kielmann. 2. Aufl. VIII u. 318 S. 8°. 5 M.

Δός μοι ποῦ στῶ! Welcher ernste Christ, welcher religiös gestimmte Mensch hätte diesen Wunsch nicht schon gehabt in dem Widerstreit zwischen biblischer und wissenschaftlicher Auffassung! Nur wenige stehen so fest in der naturwissenschaftlichen Erkenntnis oder in der religiösen Überzeugung, daß der Kampf der Meinungen sie nicht stört, und nur einzelne sind in die biblische und in die Naturforschung so tief eingedrungen, daß sie die Ergebnisse beider abwägen und ruhig vergleichen können. Weitaus die Mehrzahl hört auf die Rufer im Streit mit innerer Angst, denn einerseits wähnt man, das ganze Religionsgebäude möchte in sich zusammenstürzen, wenn man auch nur ein Steinchen von dem frommen

Kinderglauben abbröckeln läßt, und anderseits fürchtet man für einen Finsterling gehalten zu werden oder gar in mittelalterliche Geistesknechtschaft zurückzufallen, wenn man einer modernen wissenschaftlichen Hypothese nicht bedingungslos zujauchzt.

Nur Glauben verlangt die eine Partei, nur Wissen die andere; daß Glauben und Wissen sich vereinigen läßt und sich gut miteinander verträgt, das ahnt man nicht und heuchelt deshalb den Mitmenschen und sich selbst etwas vor.

Allen denen, die eine Versöhnung der neuen Wissenschaft mit dem alten Glauben suchen, bietet der auf dem Felde der Apologetik hochverdiente und rastlos tätige Verfasser in der vorliegenden Schrift eine köstliche Laienpredigt. Er scheut sich weder davor, in der Bibel enthaltene naturwissenschaftliche Irrtümer als solche zu erklären, noch davor, manche prunkvoll daherstolzierende Gelehrsamkeit als Afterweisheit zu entlarven. Er weist im ersten Teile nach, was den Vertretern der echten Wissenschaft bekannt ist, daß auch die „gesicherten" Ergebnisse der Naturwissenschaft nicht unumstößlich sind, und stellt dann die religiösen Dogmen mit den naturwissenschaftlichen Hypothesen in Parallele. Er zeigt, daß die drei Grundlagen der Naturwissenschaft (Stoffatome, Äther und Kraft) sich ebensowenig ad oculos demonstrieren lassen wie die des Glaubens (Gott, Seele und Unsterblichkeit). Wir lernen von ihm, daß unser Wissen zu neun Zehnteln nur ein Glauben an das Wissen der Wissenden ist, und lassen uns von ihm wieder zu dem „altmodischen" Glauben zurückführen. Da aber der Glaube rein persönlich ist, eine Sache des inneren Gefühls und nicht des Verstandes, so werden wohl nicht alle Leser dem Verfasser bis an das Ziel seines Weges folgen. Wer an einen schlechthin allmächtigen Gott glaubt, muß deshalb noch nicht an die Gottheit Christi glauben, sondern kann mit der arianischen Lehre Christum als einen Heros auffassen, und Bibelgläubigkeit ist also nicht dasselbe wie der Glaube an Gottes Allmacht. Aber wenn man auch in einzelnen Punkten die Beweisführung nicht als zwingend anerkennt, wenn man auch an manchen Stellen einen vorsichtigeren Ausdruck wünschen möchte (z. B. S. 98 u. 102 der glühendflüssige Erdkern, S. 140 die Urzeugung oder S. 253, wo die Trauer Schillers um die gefallenen Götter Griechenlands als Gedankenlosigkeit bezeichnet wird), wenn auch hier und da eine Lücke klafft (S. 218 wird der gerade für den Naturforscher so anziehende psychophysische Parallelismus nicht widerlegt, sondern mit einem Hinweis auf ein Buch von L. Busse abgetan), so folgt man doch gern seinen Darlegungen und wird entweder überzeugt oder durch eigenes Nachdenken zu festerer Stellungnahme gebracht. Und das ists ja, was der Verfasser will. Besonders lesenswert sind im zweiten Teile, der die Grundwahrheiten der Bibel behandelt, die Ausführungen über Verbalinspiration, Sechstagewerk und Auferstehung des Fleisches und im dritten, die Heilswahrheiten untersuchenden Teile die Betrachtungen über die Person Christi und seine Wunder.

Das Buch ist mit einem gottsuchenden Herzen für aufrichtig suchende Christen geschrieben. Deren gibt es unter den Gebildeten mehr, als es den Anschein hat. Namentlich der Lehrer sollte durch „die Klippen des modernen Denkens hindurchgesegelt" sein; hier ist ein guter Lotse durch die brandenden Wogen der Zweifelsfragen. Auch für solche, die grundsätzlich auf anderem

Standpunkte stehen, hat das Buch wegen der vielen Zitate aus Aussprüchen alter und neuer Denker einen dauernden Wert.

Essen, Ruhr. Victor Steinecke.

Baldus, Aloys, Kirchengeschichtliche Charakterbilder. Für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. Köln 1906. J. P. Bachem. Dritte Auflage. 105 S. 8°. geb. 1,40 M.

Der Verfasser gibt im Vorworte seines Büchleins richtige, die Form und den Inhalt betreffende Grundsätze an, die ihn bei Abfassung seines Werkes geleitet hätten. Die Auswahl, Verteilung und Gruppierung des zusammengestellten Stoffes und die Art der Durch- und Ausführung entsprechen auch der Hauptsache nach den leitenden Grundsätzen. Es werden 33 Charakterbilder, 11 aus dem Christlichen Altertum, 12 aus dem Mittelalter und 10 aus der neueren Zeit den Schülern vorgeführt, und die wichtigsten Ereignisse, die die geschilderte Zeitperiode bewegen und leiten, werden um diese Hauptpersonen meistens recht anschaulich gruppiert. Nicht jeder Verfasser eines kirchengeschichtlichen Hilfsbüchleins für Obertertia — oder für die Oberstufe höherer Mädchenschulen, für die das Buch auch bestimmt sein will — würde gerade die Charakterisierung aller von Baldus gewählten Personen oder Zeitrichtungen herausgesucht haben, aber jedenfalls stehen die meisten der von ihm hervorgezogenen Charaktere recht eigentlich im Mittelpunkte des kirchlichen und politischen oder des sozialen und kulturellen Lebens. Manche Zeitcharakterisierung hätte sich vertiefen, manche sich mehr von Nebensächlichem losschälen lassen, aber bezüglich dieser individuellen Wünsche und Vorneigungen muß der Individualität des einzelnen Lehrers ein angemessener Spielraum gelassen werden, und es genügt, wenn der Hauptsache nach die Fachlehrer mit der Auswahl und Ausarbeitung des Lehrbuches einverstanden sind, und das ist, nach den bisher bekannten Beurteilungen zu schließen, durchgehends der Fall.

Bezüglich der Darstellung selbst urteilt Baldus im Vorworte: „Der sprachliche Ausdruck sei schlicht und einfach, ohne jedoch bei besonders hervorragenden Personen und Ereignissen der edlen Begeisterung zu entbehren.“ Diesem Leitsatze wird das Buch wohl für die Schule, nicht aber überall für den Lehrer genügen, aber wenn hier ein Mangel vorliegt, teilt Baldus' Werk diesen Mangel mit den verschiedensten und beliebtesten Lehrbüchern auf anderen Gebieten. Baldus spricht tatsächlich einfach und klar, bisweilen findet sich auch ein edler gehobener Ton, aber oft genug ist die Sprache doch zu wenig lebendig, oft geht sie über den Standpunkt der Schüler hinaus und bringt namentlich Fremdwörter, die dem Schüler nichts taugen.

Sprachliche Inkorrektheiten und sachliche Unrichtigkeiten sind seit der ersten Auflage mannigfach gebessert worden, und so läßt sich das Buch von Baldus an den Anstalten, für die es bestimmt ist, recht zweckmäßig gebrauchen.

Eschweiler. Wilhelm Capitaine.

Meyer, E. R., Schleiermachers und C. G. von Brinkmanns Gang durch die Brüdergemeinde. Leipzig 1905. Friedrich Jansa. 288 S. 8°. 4 M.

Enthielte die Schrift nur, was der Titel besagt, so vermöchte ich ihren Zweck nicht recht einzusehen. Ich kann nicht finden, daß die Darstellung über Schleier-

machers Entwicklungsgang auch nur ein neues, wesentliches Moment zu dem hinzubrächte, was nicht schon Dilthey in seiner klassischen Biographie gesagt hätte. Während dieser das Quellenmaterial zu einer plastischen dramatischen Erzählung verarbeitet, der wir, besonders im dritten Kapitel des ersten Buches, mit dem lebhaftesten Anteil folgen, dehnt Meyer durch Anführung einer Menge von unbedeutenderen Details, durch teilweise wörtliche Wiedergabe von längeren Briefstellen und anderen Äußerungen, den Stoff unverhältnismäßig aus und erleichtert nicht, sondern erschwert nur den Einblick in die psychologische Entwicklung seiner Helden. Brinkmann tritt übrigens neben Schleiermacher, und zwar mit Recht, völlig zurück.

Aber das Buch gibt eine sehr ausführliche Beschreibung der Zustände in der Herrnhutergemeinde, die eingehend auch die Unterrichtseinrichtungen, das Pädagogium in Niesky und das Seminar in Barby, berücksichtigt, und vermittelt uns so ein deutliches Bild einer besonders am Ausgange des 18. Jahrhunderts nicht unwesentlichen Richtung des deutschen Geistes- und Bildungslebens.

Friedenau. Alfred Heubaum.

Biese, Alfred, Deutsche Literaturgeschichte. In zwei Bänden. Erster Band. Von den Anfängen bis Herder. Mit Proben aus Handschriften und Drucken und mit 36 Bildnissen. Erstes bis achtes Tausend. München 1907. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). IX u. 640 S. 5,50 M.

Wenn Matthias im Februarheft dieser Monatschrift Engels Geschichte der deutschen Literatur als ein Buch bezeichnet, das im besten Sinne des Wortes ein Primanerbuch zu werden verdiene, so dürfte er wohl nichts dagegen einzuwenden finden,*) wenn ich dieselbe Wertung für die deutsche Literaturgeschichte von A. Biese beanspruche, und ich weiß nicht, ob nicht der Primaner, wenn ihm die Wahl freisteht, eher zu Biese als zu Engel greifen wird. Was die lernfrohe, ihren Gesichtskreis auf dem Gebiete der geschichtlichen Entwicklung deutschen Dichtens zu erweitern bestrebte deutsche Jugend anregen und fesseln, erwärmen und begeistern kann, das alles findet sie bei Biese in reichem Maße. So schon in der Art, wie der sorgfältig ausgewählte Stoff geordnet und gruppiert ist, indem auch das weniger Bedeutsame jedesmal so um einen Höhepunkt sich legt, daß dieser das Ganze beherrscht und von ihm aus ein in sich abgeschlossenes Bild sich darbietet, aus dem ohne Störung des Zusammenhanges kaum ein Teil hinweggenommen werden könnte. Die Stimmung für den Genuß der Bilder, deren im ganzen fünfunddreißig sind, bereitet eine wohlerwogene, fein gezeichnete Einleitung vor, die Tonfarbe bestimmt sich durch lebenswarme Schilderung des Kulturlebens, von dem dichterisches Schaffen im Laufe der Zeiten beeinflußt gewesen ist. Was uns Tatsächliches berichtet wird, steht auf dem Boden strenger Wissenschaft, geht aber nirgendwo über den Standpunkt eines jungen Menschen hinaus, der, auf dem Wege durch die Prima, zu der Hoffnung berechtigt, daß er sich im Dienste der Wissenschaft

*) Durchaus nicht; stimme vielmehr mit dem Referenten in allen Punkten überein. Der erste Band von Biese liest sich prächtig und gewährt jedem empfänglichen Leser hohen Genuß. Mtth.

nicht mit bloßer Tagelöhnerarbeit begnügen werde. Das Urteil beweist vornehmen Geschmack; es ist gerecht, aber wohlwollend und von besonderer Wärme überall da erfüllt, wo der künstlerischen Vollendung rechtes Deutschtum sich gesellt oder die Erwartung nahegelegt wird, daß die Dichtung der Entfaltung deutschen Geistes vorarbeite. Wenn das religiöse Empfinden des Verfassers von protestantischem Geiste getragen ist, so ist darum doch sein Urteil über dichterische Erzeugnisse, die auf anderem Boden erwachsen sind, keineswegs getrübt, und einige Schärfen, die sich gegen die mittelalterliche Kirche richten, brauchen dem katholischen Schüler die Freude am Ganzen nicht zu verderben. Wenn ich nun noch hinzufüge, daß die Sprache in ihrer Frische und Lebendigkeit die Jugend anheimelt, in ihrer Reinheit und Schönheit sie über sich selbst erhebt und ihr als vorbildlich sich darstellt, so glaube ich, alles gesagt zu haben, was das Buch Schülern der Prima nützlich und wertvoll macht, und ich sorge nicht, daß es für sie nicht auch über die Reifeprüfung hinaus seinen Wert behalte. Auf einige Prachtstücke aufmerksam zu machen, in denen der Verfasser seine ganze Kunst der Darstellung vereinigt zu haben scheint, darf ich mir um so eher versagen, als sie der aufmerksame Leser selbst leicht herausfinden wird. Nur das am Schlusse in markigen Zügen entworfene Bild Lessinge möge besonders genannt werden; es spannt die Erwartung auf die Bilder Goethes und Schillers, die der zweite Band uns bringen wird. Und sonach bliebe an dem Buche nichts zu wünschen übrig? Ich leugne nicht, daß mir beim Lesen außer einigen Druckfehlern auch Unebenheiten und Versehen aufgestoßen sind; sie gehören jedoch zu dem Unwesentlichen, für das in der Monatschrift kein Raum ist. Meine Bemerkungen und Wünsche stehen dem Verfasser zu Gebote.

Dank gebührt aber noch dem Verleger für die dem Buche beigegebenen Illustrationen. Den Bildnissen minder bedeutsamer Dichter würde ich allerdings eine größere Zahl von Nachbildungen aus berühmten Handschriften und ersten Drucken vorziehen.

Koblenz. Jos. Buschmann.

Annette Freiin von Droste-Hülshoffs sämtliche Werke, in sechs Bänden (in zwei Bänden geb.). Herausgegeben von Eduard Arens. Leipzig, Max Hesses Verlag. O. J. (1904.) 3 M.

Das Interesse an dem Leben und Dichten Annettes von Droste-Hülshoff hat sich, wie man mit Freude feststellen kann, seit dem Jahre 1897, in dem der hundertjährige Geburtstag der Dichterin auch weitere Kreise von neuem auf sie aufmerksam machte, ständig gesteigert. Und gerade die letzten Jahre, in denen leider die beiden verdientesten Annetteforscher, Pater Kreiten und Geheimrat Hüffer, aus dem Leben schieden, haben die Annetteliteratur um manchen wertvollen Beitrag vermehrt. Dazu gehört vor allem, abgesehen von der frischen, wie aus einem Gusse entstandenen neuen Biographie, in der Karl Busse, in anziehendster Weise, wenn auch nicht immer ganz gerecht und ganz richtig, den engen Zusammenhang zwischen Leben und Schaffen der Dichterin darzulegen und ihre Werke besonders nach ihrem ästhetischen Werte zu prüfen unternimmt, die oben angezeigte neue Gesamtausgabe des Oberlehrers E. Arens. Sie hat nur

in der großen, vierbändigen Kreitenschen Ausgabe eine allerdings bahnbrechende Vorgängerin. Diese hat unverkennbare hohe Verdienste; aber abgesehen davon, daß sie in ihren Einleitungen und Anmerkungen manches Schiefe und Falsche bietet, macht ihr hoher Preis (von 24 M.), eine weitere Verbreitung unmöglich, und es war daher von vornherein eine neue vollständige Ausgabe freudigst zu begrüßen. Freilich war deren Herstellung bei der Verderbtheit der Texte und der schier unleserlichen Schrift der Manuskripte, wie sie in ähnlicher Art wohl bei keinem anderen neueren Dichter anzutreffen sind, mit mancherlei Schwierigkeiten verbunden. Aber Arens hatte schon in mehreren früheren Einzelforschungen eine treffliche Kenntnis der umfangreichen Annetteliteratur und ein besonnenes Urteil über ihre Werke bewiesen. Beides bewährt er auch in seiner Ausgabe in erfreulichster Weise. Mit dem von Kreiten gebotenen Materiale, das natürlich sorgfältig benutzt ist, hat er sich nicht begnügt, sondern auch die jenem noch unbekannt gebliebenen oder absichtlich unterdrückten Dichtungen mit Fleiß gesammelt. Anhangsweise sind außerdem noch mitgeteilt ein längeres charakteristisches Gedicht des Annette befreundeten westfälischen Dichters Junkmann, das an sie selbst gerichtet ist, und Schellings „Letzte Worte des Pfarrers zu Drottning auf Seeland", die oft mit Annettes Dichtung „Des Arztes Vermächtnis" verglichen sind. (Unnötigerweise dagegen bietet die Ausgabe das Gedicht „Feier" zweimal: I. S. 63 und III. S. 127.) Der Text ist mit Sorgfalt behandelt, und die verschiedenen Lesarten, deren Wertung, wie ich u. a. in meinen „Erläuternden Bemerkungen" darzulegen versuchte, sich oft überaus schwierig erweist, sind durchweg in verständiger Weise mit Benutzung der einschlägigen Arbeiten geprüft worden, sodaß wohl in den weitaus meisten Fällen das Richtige getroffen ist. An einigen Stellen wird man der neuen Textgestaltung gegenüber Zweifel nicht unterdrücken können, an anderen, aber verhältnismäßig wenigen zu einem abweisenden Urteile kommen müssen. Daneben finden sich manche Druckfehler und andere Versehen, die z. T. freilich vom Leser leicht erkannt werden, z. T. aber auch sehr störend wirken können. Es seien davon hier nur folgende aufgezählt: Bd. I. S. 12, Z. 24 vom (statt vorm); S. 20, Z. 7 v. u. das (statt daß); S. 26, Z. 5 v. u. der (statt die); S. 29, Z. 4 v. u. mit (statt im); S. 39, Z. 3 aus (statt auf); S. 75, Z. 5 Wissen (statt wissen); S. 90, Z. 3 v. u. und (statt mit); S. 100, Z. 8 schläfernde (statt schäfernde); S. 126, Z. 2 unserm (statt unterm); Bd. II. S. 20, Z. 11 ihm (statt ihn); S. 37, Z. 1 v. u. Zeiger (statt Seiger); S. 99, Z. 15 bestreiten (statt beschreiten); Bd. III. S. 15, Z. 11 v. u. Ode (statt Öde); Bd. IV. S. 38, Z. 10 Er (statt Es); S. 124, Z. 7 dem (statt den); S. 160, Z. 18 v. u. Lied (statt Lieb); S. 166, Z. 12, 14, 17 Mauren, Trauren, Bedauren (statt Mauern, Trauern, Bedauern); Bd. V. Z. 6 v. u. undächtige (statt unverdächtige); S. 53, Z. 11 Schriftstellen (statt Schriftstellern).

Einigen Stellen des Textes hat Arens kurze erklärende Anmerkungen beigefügt, wobei er sich vielfach genau im Wortlaut Kreiten anschließt. In der Auswahl solcher Stellen ist er jedoch nicht ohne eine gewisse Willkür verfahren. Denn während er bisweilen so weit geht, daß er z. B. eine Übersetzung der Worte *Peccavi* (IV. S. 6) und *Carpe diem* (IV. S. 7) für notwendig hält, läßt er sonst sehr häufig eine Bemerkung zur Erläuterung seltener Ausdrücke, an denen

bekanntlich Annette überaus reich ist, wie schwieriger Konstruktionen oder unklarer Gedankenverbindungen vermissen.

Der Ausgabe geht eine (übrigens jetzt auch gesondert erschienene) biographische Übersicht voraus, die zwar nicht gerade etwas Neues bringt, aber in durchaus genügender Weise die wichtigsten Tatsachen aus dem Leben Annettes zusammenstellt und in ihre Dichtungen einführt. Beigefügt sind zwei Porträts Annettes, eine Abbildung der schönen Rüllerschen Büste in Münster wie Ansichten von Rüschhaus und der Meersburg, und endlich eine umfangreiche Schriftprobe.

Bei allen den gerühmten Vorzügen verdient die Ausgabe, die trotz ihrer gefälligen Ausstattung überaus billig ist, die weiteste Verbreitung.

Meppen. J. Riehemann.

Hense, J., Griechisch-römische Altertumskunde. Ein Hilfsbuch für den Unterricht. Unter Mitwirkung von Th. Grobbel, W. Kotthoff, H. Leppermann, E. Schunk, A. Wirmer. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Paderborn 1905. Theodor Hense. XX u. 295 S. geb. 3,50 M.

Mit beneidenswerter Schnelligkeit ist eine zweite Auflage dieses Buches erforderlich geworden, obgleich die erste Auflage 2500 Exemplare umfaßte. Paderborn hat Glück mit seinen Verlagsunternehmungen.

In dem Vorwort erfahren wir: daß die Philosophie an einzelnen Stellen, die Kunstgeschichte in mehreren Teilen umgearbeitet; daß eine Darstellung der griechischen und römischen Privat-Altertümer, ein Überblick über die Religionsgeschichte und eine Darlegung der Sakralaltertümer hinzugefügt ist; daß die Ausgrabungen auf Kreta und in Delphi bei den klassischen Ruinenstätten Berücksichtigung gefunden haben.

Mit einiger Genugtuung habe ich gesehen, daß mehrere Stellen geändert sind, auf die ich bei meiner früheren Besprechung in dieser Monatschrift hingewiesen hatte: Es sind nicht mehr „Die Zeusfrauen“ und „Die Zeuskinder“ aufgezählt; auch hat die Darlegung des Kalenderwesens einige Verbesserungen erfahren.

Das Ganze ist ein reichhaltiges Nachschlagebuch. Nur wundere ich mich über die Worte des Vorwortes: „Einen besonderen Index hinzuzufügen, schien nicht erforderlich.“ Ich meine, das Buch würde gewinnen, wenn es der Hauptsache nach ein großer Index wäre, wenn es als eine alphabetisch-geordnete Materialsammlung, als ein Lexikon, ein kleiner Lübker erschiene. Denn bei allen Vorzügen, die das Buch zweifellos hat, kann ich doch nicht mit der Bemerkung zurückhalten, daß es keineswegs das ist, was es sein will. Eine „Einführung in das Geistes- und Kulturleben des klassischen Altertums“ ist das Buch nicht. Es wird zu viel nach Vollständigkeit des Materials gestrebt; eine solche Fülle von Namen wird eher abschreckend, als anregend wirken. Es sei mir gestattet, einige Beispiele anzuführen:

Die kyklischen Dichter Stasinos, Arktinos, Lesches, Agias werden genannt;

wir hören von Kallinos, Kallimachos, Theokrit; Hipponax, Babrios; Stesichoros, Bacchylides; Thespis, Phrynichos, Pratinas, Chörilos; von den Komödiendichtern Susarion und Epicharmos; von den Logographen

Hekatäos, Charon, Pherekydes, Hellanikos; den Historikern Diodoros, Dionysios, Arrian, Cassius Dio; von Eratosthenes, Strabon, Pausanias;

es werden die verschiedenen Arten der lyrischen Dichtung aufgezählt: παιᾶνες, διθύραμβοι, προσόδια, ὑπορχήματα, ἐγκώμια, ἐπινίκια, παρθένια, ὑμέναιοι, ἐπιθαλάμιοι, παροίνια, σκόλια, θρῆνοι.

Und nun noch ein Beispiel aus der Einführung in die Privataltertümer: Es werden auf S. 155 ff. beschrieben:

monopodia, abaci, Delphicae, bisellium, lectus cubicularis und lucubratorius und triclinaris, cumera, lagoena, ampulla, alabastrum, lebes, patina, lasanum, cacabus, catinus, labrum, lanx, mappae, lunula, cucullus, armillae, etc. etc.

Zum Schluß bemerke ich, wie auch bei der Besprechung der ersten Auflage, daß der letzte Abschnitt „Klassische Ruinenstätten" vorzüglich ist und jedenfalls von den Schülern gern gelesen wird.

Düsseldorf. H. Wolf.

Hense, J., Griechisch-römische Altertumskunde. Ein Hilfsbuch für den Unterricht. Unter Mitwirkung von Th. Grobbel, W. Kotthoff, H. Leppermann, G. Schunk, A. Wirmer. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Paderborn 1905. Theodor Hense. XX u. 295 S. 8°. geb. 3,50 M.

Anerkennenswert*) wird es heutzutage immer sein, wenn Gymnasiallehrer Zeit und Lust haben, wissenschaftliche Arbeit zu leisten, und bemerkenswert ist es, daß an einer Anstalt sich sechs Herren fanden, die eine „Griechisch-römische Altertumskunde" zu schreiben unternahmen. Brauchbar scheint sie geworden zu sein: die Rezensionen seien durchweg günstig ausgefallen, wird in der Vorrede nach moderner Unsitte angegeben, und — was mehr bedeuten könnte — kaum zwei Jahre nach der ersten, ist eine zweite Auflage nötig gewesen. Meine Bemerkungen zu dem Buche sollen möglichst allgemein gehalten bleiben, ‚mehr eine Klage um vielleicht nicht erreichbare Schöne sein; in das Einzelne gehen, hieße wieder ein Buch schreiben.

Gerade Werke dieser Art, zusammenfassende Darstellungen unendlich ausgedehnter Gebiete für weite Kreise, im besonderen für Schüler, dürften eigentlich nur von Leuten verfaßt werden, die den Stoff voll beherrschen, nicht selbst erst Stoff sammeln. Sonst ist zu große Breite leicht die Folge, und zu viele literarische Märchen werden weitergegeben, zu viele Fehler, Versehen, schiefe Auffassungen finden sich ein, um fortzeugend Böses zu gebären. Nicht aus trüben Quellen oder gar Zisternen ist zu schöpfen; die neuesten gesicherten Resultate der Forschung sind in sorgsam überlegter Beschränkung auf das Notwendige zu geben. Werturteile werden möglichst zu meiden sein — wie viele werden vieles anders werten, als es in diesem Buche geschieht — und ebenso Diskussionen über strittige Fragen; soll etwa ein Lehrer, vom Schüler natürlich zu schweigen, nach dem Material, das auf S. 286 ff. geboten wird, die Aliso-Frage selbständig beurteilen? Viel zu umfangreich ist z. B. „das

*) Die von anderen Gesichtspunkten ausgehende Besprechung eines beachtenswerten Sachkenners, die mir außer der von Prof. Wolf noch zuging, möchte ich den Lesern und den Verfassern der Altertumskunde nicht gern vorenthalten. Mtth.

Religionswesen der Griechen und Römer“ geraten. Ein solches Buch wird einer Stoffansammlung ebenso fernstehen müssen, wie regestenartiger Kürze, wie man sie bei M. Wohlrab, „Die altklassischen Realien im Gymnasium“, findet; es darf kein Lernbuch sein, wie in der Vorrede mit Recht betont wird, und es muß lesbar geschrieben sein. Der Schüler muß es zur Hand nehmen, ohne sich überwinden zu müssen. Dazu gehört auch, daß es stilistisch erfreulich und im Ausdruck treffend ist; und zu diesem erfreulichen Äußeren rechne ich auch die tunlichste Einschränkung der Anmerkungen und das Fehlen einer Paragraphierung; diese und die ausführliche Inhaltsangabe können einen genauen Index doch nicht ersetzen. Alles klar und scharf, aber kein Schema, auch nicht im Aufbau der mehr zu betonenden Inhaltsangaben literarischer Werke und der Beschreibungen antiker Städte und Kultstätten.

Der kunstgeschichtlich-topographische Teil ist das Schwächste an dem Werke. Nach der Vorrede zur zweiten Auflage scheint das auch früher beobachtet zu sein. Aber die δεύτεραι φροντίδες haben nichts Besseres gebracht. Zu verwundern ist es kaum: in der Archäologie, die noch so sehr im Werden ist, in der jeder Tag lehrt, war es für den Fernstehenden überhaupt schwer, Vollkommeneres zu leisten. Zu den ihr Fernstehenden gehören aber die meisten Gymnasiallehrer noch immer. Noch immer wird die Archäologie beim Studium über Gebühr vernachlässigt, trotz der Hinweise der Lehrpläne auf ihre Berücksichtigung im Unterricht. Ferienkurse können aber, so hoch sie einzuschätzen sind, fehlendes Studium unmöglich ersetzen; wirklichen dauernden Nutzen bringen sie doch nur dem, der vorgearbeitet hatte und nacharbeitet, zumal da in ihnen so oft zu viel geboten werden soll. So muß man denn darauf völlig verzichten, auf die archäologischen Teile in dem vorliegenden Werke einzugehen; so viel Schiefes und Unrichtiges steht darin. Viele Beschreibungen sind viel zu wirr, als daß der Leser eine Anschauung bekommen könnte; heute heißt es auch kaum zu viel verlangen, wenn man forderte, daß jemand, der Athen z. B. beschreibt, es auch selbst gesehen hat. Manches ist besser (z. B. „Rom“), aber weniges steht auf der Höhe der Forschung.

Auch darüber ließe sich vielleicht streiten, was eine griechisch-römische Altertumskunde zu enthalten habe, aber für die Schule wird der Kreis hier etwa richtig gezogen sein. Nicht die Notwendigkeit, aber die Nützlichkeit eines solchen Buches steht außer Frage. Darin bin ich einer Meinung mit dem Herausgeber, daß Abbildungen, sogar Pläne bei den vorhandenen guten Hilfsmitteln — zu denen übrigens die vollgepfropften, augenverderbenden Tafeln von Cybulski nicht zu rechnen sind — entbehrt werden können, damit das Buch billiger werde.

Posen. C. Fredrich.

Wolf, Heinrich, Die Religion der alten Griechen. Gymnasial-Bibliothek. Heft 41. Gütersloh 1906. C. Bertelsmann. II u. 108 S. 8°. 1,50 M.

Nach dem Vorworte hat der Verfasser bei seinen Ausführungen „allen Nachdruck darauf gelegt, daß die Religion der alten Griechen nichts Fertiges, sondern etwas fortwährend Werdendes ist.“ Die Einleitung betont die zentrale Bedeutung der Religion durch kurzen Hinweis auf ihren Einfluß auf Dichtung, auf Musik

und Tanz, auf die bildende Kunst, auf die Gestaltung des Hauses, der Gemeinde, des Staates und der sittlichen Lebensordnungen, ferner auf die großen Nationalfeste, Zeitrechnung und Geschichtschreibung. Auch Religion und Wissenschaft (Philosophie) können nicht getrennt werden. „Der Versuch, ein System der Götterwelt aufzustellen, führte zu den ersten Anfängen philosophischer Spekulation." Etwas Richtiges liegt in diesem Satze, wenn aber der herrschenden Auffassung gemäß die Entwicklung der griechischen Philosophie mit Thales beginnt, so beginnt sie damit, daß das Denken von jeder theologischen Spekulation sich frei machte und selbständig das große Rätsel der Welt zu lösen suchte.

Der erste Hauptteil, A, handelt von den Göttern und zwar von den verschiedenen Stufen ihrer Entwicklung, die durch die Überschriften 1. Augenblicksgötter, 2. Sondergötter, 3. persönliche Götter, Lichtgötter und Zeusreligion charakterisiert werden. Abschnitt 4 zeigt, wie mit den Menschen die Götter sich ändern, wie sie wachsen und abnehmen. B, Religion und Mythus, Sage, Dichtung bringt folgende Gegenstände zur Darstellung: I. Mythus und Sage. 1. Das Leben der Natur und Aufgang des Lichts. 2. Das Sterben der Natur, Kampf gegen die Mächte der Finsternis. II. Die Dichter. „Für die epische, dramatische und teilweise lyrische Dichtung der Griechen bildet die Heldensage fast den einzigen Stoff." „Homer war den Griechen eine Art Bibel, und den griechischen Tragikern war die Heldensage der Rahmen, in den sie ihre religiösen Anschauungen faßten. Die Dichter und Sänger waren die Propheten des griechischen Volkes." Homers große Bedeutung für die griechische Religion findet Wolf in folgenden Punkten: a) Homer ist ein Vereinfacher sondergleichen, b) ein großer Befreier. „Früher war Angst und Furcht die Haupttriebfeder der Religiosität. Davon merkt man bei Homer nichts." c) Bei Homer kündigt sich der Glaube an eine geordnete Weltregierung an, an deren Spitze Zeus steht. „Doch ist Homer nur eine überaus wichtige Durchgangsstation in der Entwicklung der griechischen Religion gewesen." Wenn S. 39 gesagt wird: „Um die Majestät des olympischen Zeus auszudrücken, hielt sich der Bildhauer Phidias die Worte Homers Il. I, 528ff. vor", so schließt sich das an eine ehemals herrschende Anschauung an, die in dem Zeus von Otricoli den Kopf des olympischen Zeus von Phidias wieder erblickte. Seit längerer Zeit finden die Archäologen Reproduktionen des olympischen Zeuskopfes auf Münzen wieder, die, zu Elis geschlagen, die gelassene Majestät erkennen lassen, die allen Schöpfungen der attischen Blütezeit eigentümlich ist.

Hesiod ist nach Wolf der erste Theologe der Griechen. „Was er uns zunächst erzählt, ist eine im Gewande des Mythus auftretende Spekulation." „Der Stoff der griechischen Tragödien ist der alte Göttermythus und die alte Heldensage. Doch haben die Dichter das Beste hinzugetan. Das ist die Umdeutung der Sage, die Motivierung der Handlung, das sind die erhabenen Gedanken, die sie hineinlegten. Mannigfache Probleme haben sie aufgeworfen. Das fruchtbarste und wichtigste Problem war die direkte Frage nach Freiheit und Gebundenheit des Willens, nach Schuld und Schicksal der Menschen."

Mit dem Abschnitte über Äschylus erkläre ich mich gern einverstanden. Was Sophokles betrifft, so zieht sich nach Wolf durch alle seine Dichtungen der eine ernste Gedanke: „Mensch, erkenne dich selbst; erkenne deine eigene

Ohnmacht und Gottes Allmacht! Füge dich mit Ergebung, ohne Grübeln und Zweifeln, ohne Klagen und Anklagen in den überlegenen Willen der göttlichen Majestät!" Daß dieser Wille auch ein guter Wille ist, wird nicht gesagt. Aber ohne diesen Zusatz bedeutet der religiöse Standpunkt des Sophokles Äschylus gegenüber einen großen Rückschritt. Diesen mußte Wolf den Dichter tun lassen um seiner Auffassung des Königs Ödipus willen, bei der er im wesentlichen Wilamowitz folgt. Bei seiner Besprechung dieses Stückes kommt Wolf zu dem Resultate: „Insofern ist freilich Ödipus schuld an seinem traurigen Geschick, aber unschuldig." Was mag sich wohl der Schüler bei diesem Satze denken? Lassen wir ihn ruhig beiseite, denn nach der mit größter Bestimmtheit ausgesprochenen Ansicht Wolfs leidet Ödipus vollkommen unschuldig. Er wird von einem unabwendbaren Schicksale, von dem übermächtigen Willen der Gottheit in das Verderben gestoßen. Wie unter solchen Umständen die Dichtung „eine Verherrlichung, eine Rettung des delphischen Gottes" sein kann, ist mir unerfindlich. Durch diese Annahme wird das religiöse Denken und Empfinden des Sophokles tief herabgedrückt. Der innere Zusammenhang der Handlung des Stückes ist doch folgender: Ödipus hat in maßloser Leidenschaft und keineswegs im Zustande der Notwehr den König des Landes erschlagen. Daß er bis ans Ende im Besitze des Thrones des Erschlagenen bleibt, ist gegen die Idee einer sittlichen Weltordnung. Da muß die Gottheit einschreiten, aber der Gott verlangt nicht mehr, als er um der ewigen Gerechtigkeit willen verlangen muß. Er ist zufrieden, wenn Ödipus das Land verläßt. Den Schleier will er auf dem schrecklichen Geheimnisse ruhen lassen. Den zerrt Ödipus in seiner törichten Leidenschaft selbst hinweg durch die schmähliche Behandlung des ehrwürdigen Teiresias und durch das über alle Maßen ungerechte Verfahren gegen seinen ganz unschuldigen Schwager Kreon, den er durchaus töten lassen will. Durch den Streit mit diesem wird das Eingreifen der Jokaste in die Handlung veranlaßt, und nun ist das Unheil im Zuge. Die eigenmächtig vollzogene Blendung ist ein Frevel, ein schlimmer Verstoß gegen die Ergebung in den Willen der Gottheit, die Sophokles verlangt.

Wolf spricht noch kurz über die Elektra des Sophokles und über die Antigone. Bei der Elektra ist die Sache einfach und klar. Das über die Antigone Gesagte erscheint mir etwas dürftig. Überhaupt ist Sophokles gegenüber Äschylus etwas stiefmütterlich behandelt. Bei der Besprechung des Euripides vermisse ich ein Eingehen auf seine Iphigenie in Taurien, die doch den Dichter noch in einem anderen Lichte zeigt. Wenn S. 59 gesagt wird: „Euripides glaubt an eine über alles waltende, gerechte Gottheit, die pantheistisch gedacht ist, so möchte ich daran erinnern, daß nicht alles Pantheismus ist, was man dafür ausgibt. Daß diesem Abschnitte der „Anhang": Herodot und Thukydides hinzugefügt ist, halte ich für gut.

C. Religion, Kultus und Theologie. In diesem Kapitel werden dargestellt: I. Opfer, Gebet, Tempel, Feste. II. Die eleusinischen Mysterien. III. Der Dionysoskult. Die Orgien. IV. Orakel, Reinigungen, Heilungen. V. Die Sekte der Orphiker.

D. Religion und Philosophie. I behandelt die ältesten Philosophen bis auf Anaxagoras, II Pythagoras. Zu diesen beiden Abschnitten möchte

ich einiges bemerken. S. 86: „Das erste philosophische Problem war der „Anfang", das Prinzip." Ἀρχή muß in solchem Zusammenhange mit „Ursprung" übersetzt werden. Thales, Anaximenes, Anaximander nehmen nicht nur einen Urstoff an (S. 86), sondern auch eine mit diesem verbundene lebendige Kraft. Das ist leider übergangen. Nicht „die Kraft des Werdens selbst, die absolute Lebendigkeit" (S. 86) war Heraklit „der Urgrund der Mannigfaltigkeit aller Erscheinungen", sondern das Feuer in seiner Verbindung mit dieser lebendigen Kraft. Der Satz: „und doch laufen die Endansichten Heraklits und der Eleaten zusammen" (S. 87) wird durch das Folgende nicht bestätigt, sondern aufgehoben. Wenn Pythagoras es „als die Aufgabe und Pflicht des Menschen hinstellte, die Seele möglichst rein und unberührt zu halten von allem Sterblichen" (S. 89), so bezweckte er damit auch eine „sittliche Besserung", denn diese ist mit dem Loskommen vom Fleische unmittelbar gegeben.

III. Plato, Schüler des Sokrates. Unter a) spricht Wolf von der Ideenlehre und der Zweiweltentheorie Platos. Die Ideen sind „Gattungsbegriffe". Das ist klar, aber was dann mit „lebendigen Gattungstypen" gemeint sein soll, das mußte gesagt werden. Der Zusammenhang zwischen den zwei Welten kommt nicht zur Darstellung; Wolf begnügt sich, die Platonischen Bezeichnungen hierfür einfach zu wiederholen. Es lohnt auch gar nicht darnach ernstlich zu fragen, denn die Welt der Ideen ist nach Wolf „eine fromme Dichtung, in welcher Plato den abgezogenen Gattungsbegriffen, auch von leblosen Dingen und Eigenschaften, Leben und Selbstbestimmung gibt". Ist die Ideenlehre eine fromme Dichtung, so scheidet Plato ohne weiteres aus der Zahl der Philosophen aus. Die „Zweiweltentheorie", wie sie Wolf darstellt, gibt Aristoteles Recht, der, ausgehend von dem Satze, daß die Ideen schließlich nichts anderes seien als αἰσθητὰ ἀίδια, die ganze Ideenlehre als eine große Ungereimtheit erweisen wollte. b) Gott. Nachdem die Ideen als Gattungsbegriffe bezeichnet sind und darauf die Idee des Guten als Zweckgedanke, kommt ohne jede Vermittlung der Satz: die Idee des Guten ist Gott. Es folgt auch keine Erklärung, wie denn das zu verstehen sei. Gleich darauf heißt es: „Plato setzt das Sittlich-Gute Gott gleich. Das Sittlich-Gute ist Weltursache und Weltzweck." Weltschöpfung und Weltregierung werden auf das Sittlich-Gute zurückgeführt. Diese Einschränkung des Guten auf das Sittlich-Gute ist in diesem Zusammenhange ein schlimmer Fehler. Wie bei Aristoteles so ist auch bei Plato das Gute mit dem Zweck identisch. Aber der Zweck ist doch nicht nur etwas Sittlich-Gutes. Man denke z. B. an das Sehen, das der Zweck des Auges und damit das dem Auge eigentümliche Gute ist. S. 93 wird „das Dritte, worin das Urbild sich abprägt", als der Raum bezeichnet. Allerdings heißt dieses Dritte im Timäus τόπος und χώρα. Aber welchen Begriff verband denn Plato mit diesem Worte? Auch Aristoteles versteht unter dem Raume etwas ganz anderes als wir. Ich habe diesen sehr schwierigen Gegenstand im ersten Kapitel meiner „Platonischen Metaphysik" behandelt (vgl. namentlich S. 26—30), über die Ideenlehre ebendaselbst im zweiten Kapitel, das Verhältnis der Ideen zu Gott im dritten Kapitel S. 83 ff. — Nach S. 95 „predigt Plato Weltflucht". In dieser unbedingten Fassung ist das nicht richtig. Platos Lebensideal, Sokrates, stand mitten im Leben und opferte Zeit und Kraft dem Wohle

seiner Mitmenschen, und auch Plato selbst war redlich bemüht, auf die sittlichen, sozialen und politischen Zustände seines Volkes bessernd einzuwirken, und nach seiner Auffassung besteht die Frömmigkeit in einer dem Wohle der Mitmenschen geweihten Tätigkeit. Diese Tugend ist freilich S. 96 übergangen, obwohl S. 90 gesagt wird: „Platos Philosophie ist Religion."

Kapitel IV, Der Materialismus, handelt von Demokrit und Epikur, Kapitel V von den Stoikern.

Doch kommen wir zum Schluß. Der Gedanke, für die höheren Schulen ein solches Buch zu schreiben, ist nur zu billigen. Der Verfasser schöpft aus guten Quellen, und so ist der Inhalt der Schrift vorwiegend gut. Bei der Auswahl des Stoffes ist Wolf bestrebt gewesen, „sich möglichst auf das zu beschränken, was im Rahmen der Gymnasiallektüre liegt". Das ist ihm auch im wentlichen gelungen. Wenn er hier und da diese Grenze überschreitet, so hat dies seinen Grund offenbar darin, daß er ein Ganzes bieten wollte und, um ein volleres Verständnis zu vermitteln, auch analoge Anschauungen anderer Völker heranzog. Die Darstellung ist meistens klar und anschaulich. So kann das Buch trotz einiger Mängel als ein für die Schule nützliches bezeichnet werden.

Gera. Gustav Schneider.

Michael, Hugo, Die Heimat des Odysseus, ein Beitrag zur Kritik der Dörpfeldschen Leukas-Ithaka-Hypothese. Jauer 1905. O. Hellmann. 32 S. 8°. 1 M.

Hugo Michael hat das Verdienst, als erster mit einer ausführlich begründeten Kritik gegen die Dörpfeldsche Leukashypothese auf den Plan getreten zu sein; er tat das in seinem Programm des Königl. Gymnasiums zu Jauer, Ostern 1902, das den Titel trägt: „Das homerische und das heutige Ithaka" (besprochen im 3. Jahrgang dieser Monatschrift, 1904, S. 517). Diese erste Arbeit konnte sich nur auf Referate über Vorträge Dörpfelds berufen. Unterdessen liegen nicht nur drei Aufsätze über das homerische Ithaka von W. Dörpfeld selbst vor (zwei davon neu herausgegeben in der Broschüre „Leukas", Athen 1905), sondern Für und Wider ist auch von Schülern und Gegnern Dörpfelds nach allen Seiten hin beleuchtet und erörtert worden. Michael konnte nun auf Grund des reichen Materials seine Kritik erweitern und vertiefen, und er war sicherlich der berufene Mann dazu, sozusagen ein zusammenfassendes Schlußwort zu sprechen. Jetzt kann ihm nicht mehr vorgeworfen werden, daß er auf Grund unzulänglicher Nachrichten voreilig urteile, und sein abschließendes Urteil, „daß die Hypothese unhaltbar ist und keine Veranlassung vorliegt, die im Epos erwähnte Heimat des Odysseus anderswo zu suchen, als wo sie bisher immer gesucht worden ist", hat daher erneutes und erhöhtes Gewicht.

In seiner ersten Arbeit hatte Michael zunächst eine geschichtliche Übersicht über die Ithakaforschung gegeben, dann über die Lage der Insel, insbesondere nach ι 21—26, abgehandelt, daselbst auf S. 9 die Athetese von ι 25 f. verfechtend. Dabei war u. a. die Möglichkeit, „zu Fuß" nach Ithaka zu gelangen, auf die Dörpfeld so großes Gewicht legt, mit guten Gründen in Abrede gestellt worden. Die durch die Leukashypothese entstehenden Schwierigkeiten waren an der Reise des Telemach einleuchtend dargetan worden, ebenso daß sowohl die Lügen-

erzählung (ξ 316 ff.) als die Reise des Mentes nach Temesa deutlich auf das bisher Ithaka genannte Eiland hinführen. Ein weiterer Abschnitt behandelte die Ithaka in der Odyssee beigelegten Eigenschaften, wobei gezeigt wurde, daß sie alle auf das bisherige Ithaka trefflich passen, Leukas aber den Angaben des Dichters weit weniger entspricht. Das Schlußkapitel bildete eine Zusammenstellung der vom Dichter genannten Örtlichkeiten der Heimat des Odysseus, die restlos und leicht auf dem bisherigen Ithaka lokalisiert werden können.

Die neueste Arbeit Michaels fügt diesen Einwänden weitere wichtige Bedenken hinzu, welche Dörpfelds unterdessen veröffentlichte Aufstellungen erregen, so die „unbeweisbaren Namensverschiebungen, Nichtachtung deutlich redender Zeugnisse, sachlich und sprachlich unmögliche Erklärungen".

Michael stellt fest, daß, entgegen Dörpfelds Meinung, die alten Geographen niemals an der Identität Ithakas mit der später so benannten Insel auch nur den geringsten Zweifel geäußert haben; sodann stellt er die Belegstellen zusammen, welche dartun, daß sie ebensowenig über die von Dörpfeld bestrittene Halbinselnatur von Leukas für die in Betracht kommende älteste Zeit im Ungewissen waren. Dörpfelds Theorie charakterisiert sich daher als eine auf keinerlei Belegstellen gestützte souveräne Verachtung der ganzen geographischen Tradition. Sodann prüft Michael beide in Betracht kommenden Inseln abermals auf die in der ganzen Odyssee festgehaltenen charakteristischen Eigenschaften der Heimat des Odysseus und kommt wieder zum gleichen Schlußergebnis, wie in der ersten Arbeit. Dann widmet er nochmals den Schwierigkeiten von ι 19 ff. eingehende Betrachtungen; leider glaubt er auch jetzt noch (S. 24) nicht ohne die Athetese von V. 24 f. (soll wohl heißen 25 f.) auskommen zu können, ja auch die Verse 21—23 (22—24?) scheinen ihm jetzt verdächtig. Zum Schluß geht Michael die vier Beweise, die Dörpfeld („Leukas" S. 13—16) für seine Hypothese namentlich ins Feld führt, einzeln durch und erweist ihre Unzulänglichkeit. Insbesondere wendet er sich gegen die Gleichung Arkudi = Asteris, die mit der Reise des Telemach, wie sie Homer erzählt, unvereinbar ist. Wenn jetzt Dörpfeld seiner Leukastheorie zuliebe die Verse ο 10—42 athetiert, so zieht Michael daraus mit Recht den Schluß, „daß Dörpfeld jetzt selbst erkannt hat, daß auch der Dichter dieses Teils mit Ithaka die immer so benannte Insel gemeint hat."

Michaels Kritik zeichnet sich durch Milde und ruhige Sachlichkeit aus und geht mit bewundernswerter Geduld und Langmut allen Einzelheiten der Dörpfeldschen Begründungsversuche nach. Man wird Michael in allen wesentlichen Punkten recht geben müssen. Nur mit der erwähnten Athetese in ι 19 ff. kann ich mich durchaus nicht befreunden; es ist unerklärt, wodurch ein solcher Zusatz nachträglich veranlaßt worden sein soll. Außerdem bin ich der Ansicht, daß man ganz gut auch ohne Athetese mit den Versen zurecht kommen kann (siehe meine „Untersuchungen zur Odyssee" S. 23 ff); und solange diese Möglichkeit besteht, ist von dem zweischneidigen Mittel der Athetese grundsätzlich abzusehen. Abgesehen davon vermindert Michael den Eindruck seiner Kritik auch dadurch, daß er der Erörterung bestreitbarer Einzelheiten zu breiten Raum einräumt. Seine Kritik geht meines Erachtens zu wenig aufs Ganze. So anfechtbar die einzelnen Punkte, die Dörpfeld vorbringt, auch sein mögen, Dörpfelds Irrtum sitzt viel tiefer:

Dörpfelds ganze, bei Leukas in Anwendung gebrachte Beweisführung und Methode sind so von Grund aus falsch, daß derjenige, der dies nachweist, schon ganze Arbeit getan hat und daneben die vielumstrittene Auslegung einzelner Stellen und Wörter gar nicht mehr ins Gewicht fällt. Michael hat richtig erkannt, daß ernstliche Schwierigkeiten eigentlich nur hinsichtlich Dulichions bestehen, eines Landes, dessen Lage schon den Alten unbekannt war; aber das Altertum hielt diesen Punkt für allzu nebensächlich, um deshalb die ganze homerische Geographie auf den Kopf zu stellen. Jedenfalls darf man nicht, um diese Schwierigkeit scheinbar aus der Welt zu schaffen, eine ganze Reihe neuer Schwierigkeiten heraufbeschwören. Und das tut Dörpfeld, wie leicht darzutun ist.

Dörpfelds Dulichionhypothese (Dulichion = Kephallenia) ist um nichts wahrscheinlicher, als die bisher aufgestellten. Während sich aber die Verteidiger des seitherigen Ithaka mit einer einzigen Hypothese, eben einer Dulichionhypothese, begnügen konnten, hat Dörpfeld, um Leukas' willen, gleich einen wahren Rattenkönig von Hypothesen nötig gehabt. Dörpfeld kennt nicht bloß ein hypothetisches Dulichion, sondern auch ein hypothetisches Same (Same = Thiaki). Seine Leukas-Ithaka-Hypothese hat eine Nerikos- und Arkudi-Hypothese, ferner die Hypothese von Leukas' einstiger Inselnatur, die Hypothese vom Verlauf der Dorischen Wanderung der adriatischen Meeresküste entlang, endlich die Hypothese von der vordorischen Entstehung der Odyssee notwendig gemacht, ganz abgesehen von der Reihe rein hypothetischer Erklärungen von Wörtern und Wendungen, auf denen er seine Hypothesen aufbaut. Von all diesen Hypothesen ist keine wissenschaftlich beweisbar, und doch genügt schon der Fall einer einzigen davon, um das ganze luftige Gebäude zum Einsturz zu bringen. Es ist deshalb schwer und leicht, Dörpfelds Leukastheorie zu widerlegen. Schwer, weil sie aus lauter Hypothesen besteht, die eben nur Hypothesen sind, denen nicht beizukommen ist, weil sie ebenso wenig widerlegbar wie beweisbar sind; — leicht, weil die Wissenschaft solche Prämissen nicht anerkennt und daher vor ihr eine Beweisführung mit so unzulänglichen Mitteln überhaupt nicht bestehen kann. Mit Dörpfelds Methode kann man alles und daher nichts beweisen.

Heilbronn a. N. Gustav Lang.

Menge, R., Troja und die Troas, nach eigener Anschauung geschildert. 1. Heft der Gymnasial-Bibliothek. Mit 36 Abbildungen, 2 Tafeln und 1 Karte. Zweite umgearbeitete Auflage. Gütersloh 1905. C. Bertelsmann. VIII u. 98 S. 1,50 M.

Das Büchlein kann nicht warm genug empfohlen werden. Mit gründlichster Sachkenntnis und mit einer jugendlichen Begeisterung ist es geschrieben von einem Manne, der das große Glück hatte, acht Tage lang mit Schliemann und Dörpfeld selbst auf dem Ausgrabungsgebiet zu weilen. Die Reise ist schon 1890 gemacht und unmittelbar darauf dieses Büchlein erschienen. In der heute vorliegenden zweiten Auflage sind die Ergebnisse der 1893/94 von Dörpfeld angestellten Untersuchungen (vgl. Dörpfelds großes Werk „Troja und Ilion") verwertet; auch ist eine Lebensbeschreibung des inzwischen verstorbenen Schliemann hinzugefügt. Viele Bilder und Karten unterstützen die Lektüre.

Das Buch ist recht geeignet, anzuregen, das Interesse zu wecken und in „die

Wissenschaft des Spatens" einzuführen. Der Verfasser hat es verstanden, in Form eines Reiseberichts Gegenwart und Vergangenheit, das Heute und das Einst zu verbinden.

Jeder, der einmal eine Ausgrabungsstätte besucht hat, begreift, was Menge sagt, daß der erste Anblick etwas Verwirrendes für ihn hatte: neun verschiedene Ansiedlungsschichten sollen in dem Gewirr von Schutt und Mauerresten unterschieden werden; davon sind die 2. und 6. und 9. (von unten gezählt) die wichtigsten. Indem Menge darüber berichtet, gibt er in anschaulichster Weise einen Überblick über die 3—4tausendjährige Geschichte des merkwürdigen Platzes. Schliemann hielt die zweite Schicht, in welcher er den großen Schatz fand, für das homerische Troja. Dörpfeld hat nachgewiesen, daß die Bauwerke der sechsten Schicht dem „homerischen Troja" angehören. Während der römischen Kaiserzeit bot Ilion einen besonders glänzenden Anblick; die Reste dieser Periode gehören der neunten Schicht an. Seit die Türken 1306 nach Chr. dort eingedrungen sind, ist die Stätte völlig verödet.

Über die Streitfrage, wo Troja lag, werden wir eingehend unterrichtet. Menge erklärt sich mit aller Entschiedenheit für den von Schliemann und Dörpfeld so eingehend untersuchten Platz Hissarlik.

Wir begleiten den Verfasser des Buches in die nähere und weitere Umgebung von Troja, sehen den Skamander und Simoeis, erblicken das Jda-Gebirge, die Fluten des Hellespontes und des Ägäischen Meeres, aus dem die Höhen von Tenedos, Lemnos und Samothrake emporragen; wir kommen zu den im Altertum so viel erwähnten „Grabhügeln" des Aias und des Achilleus.

Interessant ist, was Menge von der Größe des „homerischen Troja" sagt: die ganze Fläche ist nicht so groß, wie die des Berliner Schlosses. Es ist nicht anzunehmen, daß der oder ein Dichter der Ilias die Stadt vor ihrer Zerstörung gesehen hat; wohl verrät die Dichtung eine genaue Kenntnis der ganzen Landschaft.

Ich meine, von der um 1200 vor Chr. zerstörten Burg standen jahrhundertelang die gewaltigen Ruinen da, etwa in der Größe von Rheinfels bei St. Goar; um dieselben rankten sich allmählich viele Sagen. Jedem Griechen, der in den Hellespont hineinfuhr, bot sich der Anblick der zerstörten Burg dar. Was wunder, daß die Aeoler auf diese Stätte die Heldentaten ihrer Vorfahren und den überaus beliebten Mythos vom Raub der Jungfrau übertrugen! Mit der zunehmenden Beliebtheit gerade dieses Stoffes wuchs die Zahl der Teilnehmer, wuchs der Umfang der Abenteuer und Sagen.

In einem besonders lehrreichen Kapitel werden wir über die gefundenen Gefäße, Geräte und Schätze unterrichtet.

Gegenüber den Spöttern bemerkt Menge sehr richtig: Zwar bringen die Sammlungen des Schliemann-Museums in Berlin „für die Erklärung Homers unmittelbar nur wenig Gewinn. Nach dieser Seite hin hat also der verdienstreiche Forscher den Wunsch seines Herzens nicht erfüllt gesehen; dafür hat er anderes, größeres erreicht: Seine Ausgrabungen haben uns vorgeschichtliche Entwicklungen und Beziehungen der Völker offenbart, von denen früher die Wissenschaft kaum eine Ahnung hatte". Es erinnert mich dies an ein Wort Cauers in dieser Monat-

schrift: „Kolumbus hat allerdings nicht sein Ziel erreicht, nämlich die Entdeckung des Seewegs nach Ostindien; dafür hat er aber viel größeres entdeckt, einen großen unbekannten Erdteil."

Düsseldorf. H. Wolf.

Schneider, Gustav, Der Idealismus der Hellenen und seine Bedeutung für den gymnasialen Unterricht. (Beilage zu dem Jahresberichte des Fürstlichen Gymnasiums zu Gera. Ostern 1906.) 44 S. 1 M.

Die Schrift, die wir hier, leider recht verspätet, zur Anzeige bringen, hat keinen großen Umfang, aber sie ist reich an wertvollen Gedanken und sie enthält ein Bekenntnis vom Ganzen, was uns das Altertum sein kann; dies Bekenntnis wiederum gewinnt dadurch eine große Überzeugungskraft, daß es der Ausdruck einer Lebensarbeit, einer unermüdlichen und bei äußerer Stille innerlich sehr erfolgreichen Lebensarbeit ist. Die immer von neuem auftretende Frage, was uns das Altertum bleibend wert macht und ihm das Recht einer zentralen Stellung im höheren Unterricht verleiht, beantwortet Schneider dahin, daß dies vornehmlich der Idealismus der Welt- und Lebensanschauung sei, der aus den Schöpfungen des griechischen Geistes zu uns spricht; diese Antwort näher zu entwickeln und zu begründen, das ist die Aufgabe der hier gebotenen Untersuchung. Sie läßt vor allem zwei Hauptpunkte deutlich hervortreten: einmal die Kraft und die Tiefe, womit die Hauptthese alles Idealismus von der Beherrschung der sichtbaren Welt durch eine unsichtbare, der stofflichen Natur durch den überlegenen Gedanken von den Griechen begründet worden ist, sodann aber die Universalität, welche jene Idee hier erlangt hat, die Art, wie hier alle einzelnen Seiten und Gebiete des Lebens zur inneren Erhöhung und geistigen Kräftigung des Menschen wirken.

Der Verfasser beginnt seine Darlegung naturgemäß mit Plato, dem er selbst so viel fruchtbare Arbeit gewidmet hat; anschaulich und eindringlich entwickelt er den Gegensatz des sokratisch-platonischen Idealismus zur Sophistik, einen Gegensatz, der nicht bloß jener Zeit angehört, sondern der sich dauernd erhält und auf dem Boden unserer eigenen Zeit eine besondere Spannung erlangt hat. Wie sich jenem Idealismus Gutes und Wahres einander eng verschlingen, und wie hier sowohl das Leben des Einzelnen als das des Staates unter feste Ordnungen tritt, ohne darüber die Freiheit einzubüßen, wie ferner das Schöne sich als weitere Bestimmung zugesellt, wie alles zusammen auf die begründende Kraft eines göttlichen Wesens und Lebens zurückweist, und wie daraus eine tiefreligiöse Gesinnung erwächst, das wird sowohl im Anschluß an die eigene Aussprache des Philosophen, als auch im Hinblick auf andere Höhen des griechischen Schaffens, namentlich auf das Epos und die Tragödie, mit lebendiger Frische geschildert. Besonders über die Tragödie entwickelt dabei der Verfasser selbständige, tieferwogene Gedanken.

Daß das alles für den Gymnasialunterricht eine hervorragende Bedeutung hat, bedarf keiner näheren Erörterung, mit Recht aber glaubt der Verfasser genauer verfolgen zu sollen, wie viel die Beschäftigung mit dem Altertum dem modernen Menschen auch in intellektueller Beziehung nach verschiedenen Richtungen zu sein vermag: so für die logische Schulung und die Einführung in die Grundbegriffe der Philosophie, so auch für die Naturwissenschaft und die Mathematik.

Dann kommt er auf die Bildung zum Schönen zurück und gibt in Wiederaufnahme des Problems des Tragischen der Untersuchung einen bedeutenden Abschluß. Ihr Gesamtergebnis möchten wir in den eigenen Worten des Verfassers mitteilen. „Was gewinnen wir denn nun," so fragt er, „wenn wir den gymnasialen Unterricht in diesem Sinne gestalten?" Und seine Antwort geht in Zusammenfassung des früheren dahin: „Der ganze Unterricht erhält ein einheitliches Gepräge, denn er wird von einer und derselben Weltanschauung getragen.

Alle Wissenschaft und Kunst und damit alle Unterweisung in ihnen wird in eine höhere Sphäre gerückt und tritt in Beziehung zu dem, was für den Menschen das Allerwichtigste ist.

Der Unterricht wendet sich nicht bloß an den Verstand, sondern erfaßt zugleich Gemüt und Phantasie. Er wirkt erzieherisch, veredelt die Herzen und macht sie geschickt zu der Aufnahme des Samens, den der Sämann Christus ausstreut.

Wissenschaft, Ethik und Religion erscheinen im innigsten Bunde, und ihnen gesellt sich die Kunst hinzu. Hiermit ist die denkbar schönste Konzentration des Unterrichts gewonnen."

So erscheint hier das Altertum als eine Kraft der Belebung und Veredlung des ganzen Menschen und zugleich als eine Propädeutik zum Christentum. Daß in dieser Weise Christentum und Altertum ein enges Freundschaftsverhältnis eingehen können, das sucht der Verfasser in den Schlußbetrachtungen etwaigen Bedenken gegenüber zu rechtfertigen.

Die Auffassung des Altertums, wie sie uns damit entgegentritt, mag manchen Modernen wie ein Nachklang vergangener Zeiten anmuten; wer näher zusieht, der wird hier namentlich eine enge Verwandtschaft mit Trendelenburg gewahren, mit seinem Streben nach einer die Gegensätze versöhnenden Weltanschauung, auch mit seinem Stil und seiner Sprache. Aber daß das Altertum, in jenem idealen Sinne verstanden, seinen Freunden keine Vergangenheit, sondern lebendige Gegenwart ist, das bekundet diese Schrift selbst; jene Fassung des Altertums ist dem Autor in Fleisch und Blut übergegangen, das gibt auch seiner Aussprache den Charakter vollster persönlicher Wahrheit. Wie aber jene seine Überzeugung beherrscht, so hat sie ihn auch zu fruchtbarer Lebensarbeit befähigt; wie sehr er in seinen Schülern den Sinn für das Hohe und Edle zu wecken und ihrem Streben die Richtung auf wesenhafte Güter zu geben vermochte, das ist auch uns Lehrern der Jenaischen Hochschule oft entgegengetreten. Und über den besonderen Kreis der Schule hinaus hat er mit förderlichster schriftstellerischer Tätigkeit für jene Ideale gewirkt. Mag daher diese Schrift die engere pädagogische Arbeit des Verfassers in harmonischer Weise abschließen, um so mehr bleibt jenes weitere Wirken; möge sich in seinem Gelingen und Vordringen dem Verfasser der Lebensabend schön und fruchtbar gestalten!

Jena. Rudolf Eucken.

Lange, Edmund, Sokrates. Gymnasial-Bibliothek. Heft 43. Gütersloh 1906. C. Bertelsmann. IV u. 72 S. 8°. 1 M.

Die Bedeutung des Sokrates für den höheren Unterricht ist in unserer Zeit immer mehr anerkannt worden. In der Tat erscheint seine Persönlichkeit geeignet,

für die auf das Geistes- und Kulturleben des klassischen Altertums gerichteten Betrachtungen den Mittelpunkt zu bilden (vgl. meine Hellenischen Welt- und Lebensanschauungen I, S. 7 cf). Darum ist es gewiß richtig, wenn die Gymnasial-Bibliothek „ein besonderes Heft über diesen edelsten Vertreter des Griechentums bringt".

Die Schrift zerfällt in sechs Kapitel. Das erste bringt den Entwicklungsgang der griechischen Philosophie bis auf Sokrates (S. 1—9) in anschaulicher und zweckentsprechender Weise zur Darstellung. Hier und da bin ich allerdings etwas abweichender Ansicht. Bei dem Worte des Bias z. B.: οἱ πλείους κακοί würde ich nicht an das Sprichwort erinnern „Viele Köche verderben den Brei", sondern an Schillers Wort in seinem Demetrius, daß der Staat untergehen muß, wo Mehrheit siegt. Für Perianders Wort: μελέτη τὸ πᾶν ist „Jegliches vorbedacht" nicht die richtige Übersetzung. Wenn Zenons „Achilles und die Schildkröte" und „Der fliegende Pfeil ruht" „Trugschlüsse" genannt werden, noch dazu zweimal, so erweckt dies in dem Schüler eine falsche Vorstellung, die selbst durch eine nachträgliche Korrektur nicht aufgehoben wird. Die Denkschwierigkeiten, auf die diese Sätze zurückgehen, sind trotz Langes entgegengesetzter Behauptung auch heutigen Tages noch beträchtlich und lassen sich nur durch eine richtige Fassung des metaphysischen Begriffs der Bewegung lösen. Bei den ionischen Naturphilosophen ist leider nicht erwähnt, daß sie mit der Materie eine lebendige und Leben spendende Kraft verbunden dachten. So müssen sie dem Schüler als Materialisten erscheinen, während sie Hylozoisten waren. Es ist doch von großer Bedeutung, daß der Schüler sieht, wie gleich diesen ersten griechischen Philosophen die Materie allein für die Erklärung der Welt und der Dinge in ihr nicht ausreichend erschien. „Liebe und Haß" in der Welterklärung des Empedokles bedeuten nicht ein mythisches Element, sondern sind poetische Ausdrucksweisen. Die Charakterisierung der Sophistik als „kühler Eklektizismus" findet in der folgenden Darstellung keine Erklärung. „Die schlechtere Sache zur besseren machen" ist keine genaue Übersetzung von τὸν ἥττω λόγον κρείττω ποιεῖν.

Am Schlusse von Kapitel 2, Vorläufige Bemerkungen über die Quellen für Leben, Persönlichkeit und Philosophie des Sokrates (S. 8—10) stellt sich Lange mit Recht auf den Standpunkt Schleiermachers: „Man muß fragen: Was kann Sokrates über das von Xenophon gegebene Bild hinaus noch gewesen sein, ohne daß ein direkter Widerspruch mit diesem sich ergibt, und was muß er gewesen sein, damit Platon sich berechtigt glauben konnte, ihn so einzuführen, wie er es getan hat."

Mit dem Inhalte von 3, Das Leben des Sokrates (S. 10—16) erkläre ich mich gern einverstanden. Ungenauigkeiten kommen allerdings vor, von denen ich eine herausheben will. Die Angabe, daß Sokrates im Alter von mehr als 70 Jahren gestorben sei, schließt sich an die Lesart an: ἔτη γεγονὼς πλείω ἢ ἑβδομήκοντα, Apol. 17 D, die richtige Lesart aber ist: ἔτη γεγονὼς ἑβδομήκοντα, wie auch bei M. Schanz und Burnet steht.

4. Die Persönlichkeit des Sokrates (S. 16—41). Der Grundzug im Wesen des Sokrates wird treffend mit den Worten angegeben: „Wir können nach allem, was wir von Sokrates wissen, mit voller Sicherheit sagen, daß er ein Mann

ganz besonderer Art gewesen ist, daß seine Persönlichkeit auf jeden feiner organisierten Menschen einen wunderbaren Eindruck gemacht hat, insbesondere gerade auf die vornehmsten und anspruchsvollsten Jünglinge. Diese Wirkung ist daraus erklärlich, daß in seinem unschönen Leibe eine herrliche Seele wohnte, und daß die Ecken und Kanten seines Äußeren ihr prächtiges Widerspiel in einem Geistesleben von seltener Harmonie, Klarheit und innerer Zufriedenheit fanden". Hervorgehoben wird sodann sein kräftiger und gesunder Körper, den er abgehärtet hatte bis zur Unempfindlichkeit gegen alle äußeren Unannehmlichkeiten, seine Genügsamkeit und seine Tapferkeit. Es folgt eine Schilderung der Tätigkeit des Sokrates und seines Verhältnisses zu denen, die sich ihm angeschlossen, mit größerer Ausführlichkeit seines Verhältnisses zu Alkibiades, sodann zu Xenophon. Das glänzendste Zeugnis aber für die überwältigende Größe des Sokrates erblickt Lange in der in der Geschichte einzig dastehenden Tatsache, daß ein Mann, der wie Platon unter den geistigen Führern der Menschheit eine der ersten Stellen behauptet, fast alle seine philosophischen Anschauungen dem Sokrates in den Mund legt.

Um ein möglichst getreues Bild von Leben, Wesen und Lehre des Sokrates zu entwerfen, wiederholt Lange den wesentlichsten Inhalt der Apologie, des Kriton und der erzählenden Abschnitte des Phädon. Hier will ich nur einen Punkt berühren. Da Plato doch unbedingt wissen mußte, ob er durch Krankheit verhindert gewesen war, am Sterbetage des Sokrates im Gefängnisse zugegen zu sein, oder nicht, so ergibt sich aus den Worten Phaed. p. 59 B: Πλάτων δέ, οἶμαι, ἠσθένει ganz zweifellos, daß er dabei gewesen ist, und daß seine durch Krankheit entschuldigte Abwesenheit nur eine Fiktion ist. Die Hauptrolle in dem Dialoge mußte unbedingt Sokrates zufallen, und eine Nebenrolle oder die Rolle einer stummen Person wollte Plato nicht übernehmen.

Das Kapitel schließt mit einem Vergleiche zwischen Sokrates und Christus. Die angeführten Momente der Vergleichung halte ich für richtig, aber der Glaube des Sokrates an seine göttliche Berufung durfte dabei nicht übergangen werden, und wenn der ungerechte Ausspruch, daß die Tugenden der Heiden nur glänzende Laster seien, erwähnt wurde, so war es gut hinzuzufügen, daß er dem heiligen Augustin zugeschrieben wird, obwohl er sich bei ihm nicht nachweisen läßt.

Kapitel 5, Die philosophischen Anschauungen des Sokrates (S. 42—64). Die Grundgedanken dieses Abschnittes, der meines Erachtens vollen Beifall verdient, will ich in möglichster Kürze herausheben. „Nach der Form seines Philosophierens war Sokrates in erster Linie Dialektiker, dem Wesen nach vorwiegend Ethiker." „Einen wirklichen Wert hat nur das tugendhafte Handeln, das aus richtiger Erkenntnis hervorgeht." „Der Kernpunkt seiner Philosophie ist das Streben nach dem wahren Wissen, nach dem Wissen von dem Wesen der Dinge, und dadurch ward er der Schöpfer einer selbständigen Ethik bei den Griechen. Wahres Wissen aber ist nur auf der Grundlage richtiger Begriffe möglich. Alles Tun muß durch begriffliches Wissen bestimmt sein." „Alle Tugend ist ein Wissen, der Inhalt des Wissens aber ist das Gute. Die Sorge für die Seele ist die wichtigste Aufgabe des Menschen." „Neben der allgemeinen Forderung der Selbsterkenntnis und des sittlichen Wissens treten drei speziellere hervor: 1. möglichste äußere

und innere Unabhängigkeit des einzelnen, die er durch Beschränkung seiner Bedürfnisse und Begierden erreichen soll, 2. Veredelung des geselligen Lebens durch Freundschaft, 3. Förderung des Gemeinwohls durch Mitarbeit an der Schaffung eines geordneten Staatslebens. Im Staate wollte er die Herrschaft einer Aristokratie der Intelligenz, der wirklich Sachverständigen." „Seine Naturbetrachtung ist die teleologische. Er glaubt an einen, höchsten Gott, und dieser eine Gott ist zugleich die Vernunft der Welt; er ist allwissend, allgegenwärtig und allmächtig. Etwas Göttliches findet er vor allem in der Seele. Ihre Unsterblichkeit mag Sokrates geneigt gewesen sein anzunehmen."

Faßt man alle diese Gedanken zusammen, so begreift man nicht, wie auf S. 26 gesagt werden konnte, „daß Platos philosophische Anschauungen bei Sokrates im besten Falle nur keimartig gegeben waren." Hinzuzufügen ist, daß dem Glauben des Sokrates an seine Mäeutik, die bei Lange leider nicht zur Geltung kommt, die Überzeugung zugrunde liegt, daß die Wahrheit im menschlichen Geiste gegeben ist, nämlich in den in ihm von vornherein latent enthaltenen Begriffen. Von hier bis zu der Ideenlehre ist kein weiter Schritt. Wenn Plato fast alle seine philosophischen Anschauungen Sokrates in den Mund legte, so gab er damit seiner Überzeugung Ausdruck, daß er das Wesentlichste in seiner Philosophie seinem Lehrer verdankte. Hierzu stimmt das Urteil, das Lange S. 64 ausspricht: „Sokrates hat eben die neue Gedankenwelt gefunden, die Plato und Aristoteles dann wirklich eroberten." Denken wir auch daran, daß Sokrates nach Aristoteles der Erfinder der Definition und Induktion ist.

Dem über das Daimonion Gesagten stimme ich fast vollkommen bei. Wenn Lange es mit einem berühmten Gelehrten „die innere Stimme des individuellen Taktes" nennt, so frage ich: Warum wird denn nicht Karl Fr. Hermann (Geschichte und System der Platonischen Philosophie I, S. 236) genannt?

6. Die unvollkommenen Sokratiker und das spätere Nachleben des Sokrates (S. 65—72). Die Hinzufügung dieses Kapitels ist zu loben. Erst durch die Darlegung der Zusammenhänge des klassischen Altertums mit den späteren Zeiten kommt sein Wert vollkommen zur Geltung. So sieht jeder, daß das Alte nichts Veraltetes und Erstorbenes ist, sondern etwas, was wohl die Jahrhunderte und Jahrtausende überlebt hat, aber nicht sich selbst. Besonders hervorheben möchte ich das, was über die Bedeutung der Persönlichkeit des Sokrates für die ersten Jahrhunderte des Christentums gesagt wird, und dann für das Zeitalter der Aufklärung. „Sokrates war den bedeutendsten Geistern des 18. Jahrhunderts mehr als einer der edelsten Männer des Altertums; er war ihnen gewissermaßen ein Heiliger, ein lebendiger Zeuge für die Wahrheit und Größe der Anschauungen, in denen der menschliche Geist seinen wertvollsten geistigen Besitz erkannt hat. Auch Kant und die großen Philosophen des 19. Jahrhunderts haben mit größter Verehrung zu Sokrates emporgeblickt."

Das Buch bringt nichts Neues, das ist auch gar nicht nötig, aber es zeugt von fleißigem Studium vorhandener Hilfsmittel und von besonnenem Urteile. Langes Leitstern ist namentlich Eduard Zeller gewessen, dessen er auf der letzten Seite besonders gedenkt. Die Darstellung ist ansprechend und anschau-

lich. So kann das Buch mit gutem Gewissen als recht brauchbar für die Schule bezeichnet werden.

Gera. Gustav Schneider.

Martens, Ludwig, Die Platolektüre im Gymnasium. Elberfeld 1906. Martini und Grüttefien. 65 S. 8°. 0,80 M.

Wir haben hier die Schrift eines Mannes vor uns, der, ausgestattet mit pädagogischer Einsicht, mit Ernst darüber nachgedacht hat, wie die Platolektüre im Gymnasium zu gestalten sei, der mit Liebe die Platonischen Schriften, die ihm besonders geeignet erscheinen, mit seinen Schülern gelesen und besprochen hat und nun die Resultate seines Nachdenkens und seiner Erfahrungen vorführt.

Der Verfasser ist überzeugt, daß „die Einführung in die Lektüre Platos zu den wertvollsten Bestandteilen der gymnasialen Bildung gehört". Platos große Bedeutung für die Menschheit ist ihm über allen Zweifel erhaben und damit auch seine große Bedeutung für unsere Zeit, namentlich in sittlicher Beziehung. Darum wünscht er der Platolektüre eine möglichst große Ausdehnung und sucht für sie durch eine größere Konzentration der griechischen Lektüre Raum zu schaffen. Eine solche „empfiehlt sich schon durch die damit gegebene Erleichterung, welche infolge der Schulreform sich immer mehr als nötig erweist". Er rät die Lektüre des Thukydides zu beschränken und den Herodot ganz wegzulassen. Gar mancher Schulmann wird dafür lieber die Philippischen Reden des Demosthenes preisgeben wollen, aber Martens urteilt, daß von der gesamten griechischen Prosalektüre diese allein in ihrer Bedeutung für geistige und sittliche Bildung sich neben die Platonischen Dialoge stellen können. Außerdem empfiehlt er die Apologie in der Obersekunda zu lesen. Dies geschieht an manchen Gymnasien; früher las man diese Schrift auch in der ungeteilten Sekunda.

In Übereinstimmung mit einer jetzt weit verbreiteten Anschauung betrachtet es der Verfasser als die Hauptaufgabe bei jeder Platolektüre,, ein Bild von der Persönlichkeit des Sokrates zu gewinnen, aber so, daß der Schüler während der Lektüre die einzelnen Züge selbst findet. Doch soll nur der Platonische Sokrates aus eigener Lektüre den Schülern bekannt werden, nicht auch der Xenophontische. „Lieber wollen wir das eine Bild klar herausarbeiten, als die Gefahr der Verwirrung heraufbeschwören." — Diese Gefahr halte ich nicht für groß. — „Der historische Sokrates ist es nicht, den wir bei Plato finden." Von der Persönlichkeit des Sokrates möchte ich diesen Satz nicht gelten lassen und von seiner Weltanschauung nicht unbedingt, denn die philosophische Grundanschauung ist bei Plato dieselbe wie bei Sokrates.

„Bei Plato handelt es sich in den der Schule zugänglichen Dialogen nicht um Überlieferung einer philosophischen Lehre, sondern um die Erziehung zum Philosophieren." Gewiß darum auch, aber wenn nur darum, dann hätte die Platolektüre für unsere Jugend nicht den Wert, den ihr Martens selbst zuschreibt. In allen diesen Schriften ist für Plato das Wichtigste die Gewinnung und Feststellung sittlich-religiöser Wahrheiten, und die Methode philosophischer Forschung ist ihm nur Mittel zum Zwecke.

Die Apologie soll unbedingt gelesen werden, und zwar ganz. Sodann legt

Martens einen besonderen Wert der Lektüre des Gorgias bei. Außerdem hat er in seinem Kanon auch den Kriton, Laches und Euthyphron aufgenommen. Von dem Protagoras möchte er nur die Einleitung heranziehen, die Durcharbeitung und Verwertung des Inhalts erscheint ihm für Schüler zu schwierig und zu zeitraubend. „Die Einleitung", das ist zu wenig; auf jeden Fall bietet die erste Hälfte des Dialogs keine besonderen Schwierigkeiten und ist sehr wertvoll durch die kunstvolle Darstellung des Wesens der Sophistik und die lebensvolle Charakteristik des Protagoras. Von einem großen Teile der zweiten Hälfte des Dialogs gilt allerdings das Urteil des Verfassers. „Das Symposion wird man nur mit wenigen auserlesenen Generationen von Primanern lesen können. Aber Mitteilungen aus ihm von seiten des Lehrers sind unentbehrlich, und die eigene Lektüre wenigstens einzelner Abschnitte ist für den Schüler wünschenswert." Den Phädon in der Schule ganz zu lesen, kann Martens nicht empfehlen. „Die Beweise für die Unsterblichkeit der Seele sind für uns nicht zwingend, da wir die Voraussetzungen nicht teilen." — Diese Begründung ist nicht stichhaltig. Die Beweise sind allerdings für uns nicht zwingend, aber wohl geeignet, diesen für den Menschen so wichtigen Gegenstand unserem wissenschaftlichen Denken näher zu bringen, und die wesentlichste Voraussetzung der Platonischen Beweise teilen wir, nämlich den Glauben, daß unser Geist seinen Ursprung im Geiste Gottes hat. Die Lektüre dieses Dialogs ist das geeignetste Mittel, den Schülern das Verständnis der Platonischen Weltanschauung zu erschließen, und dient so in hervorragender Weise dazu, sie in das Geistesleben der Hellenen einzuführen. Ich habe den Phädon wiederholt in der Klasse gelesen, noch häufiger privatim mit Schülern, die sich freiwillig zu dieser Lektüre und den sich daran anschließenden Besprechungen einfanden. Nach meinen Erfahrungen ist diese Lektüre erfolgreich, wenn der Lehrer mit Lust und Liebe an die Aufgabe herangeht und der Inhalt des Dialogs ihm klar vor der Seele steht.

Martens gibt eine zusammenhängende Darstellung des Inhaltes der zu lesenden Platonischen Schriften. Wir begegnen dabei nicht gerade Neuem, aber der Verfasser hat alles wohl überlegt und hat die vorhandenen Hilfsmittel gewissenhaft zu Rate gezogen. Außer den Gedanken, die sich aus der Lektüre schöpfen oder ohne Mühe an diese anknüpfen lassen, will Martens noch einiges besonders Wichtige mitgeteilt sehen. Dazu rechnet er aus dem Phädrus die Vergleichung der Seele mit einem „Wagen", wie Martens wenig zutreffend sagt — ἐοικέτω ξυμφύτῳ δυνάμει ὑποπτέρου ζεύγους τε καὶ ἡνιόχου, sagt Plato — und die Ideenlehre. Das über diese Gesagte wird den Schülern kaum eine genügende Vorstellung von dem Gegenstande geben. Werden die beiden gesperrt gedruckten Sätze auf S. 59 betont, so wird man Aristoteles mit seiner Behauptung recht geben müssen, mit der Annahme von Ideen mache es Plato gerade so wie einer, der, um besser zählen zu können, die zu zählenden Gegenstände verdoppelt. Nur wenn man die Ideen als die Gedanken Gottes auffaßt, kommt man zur Klarheit und zu einer gesunden Anschauung, sonst hat Aristoteles mit seiner Kritik recht.

Im Zusammenhange mit der Ideenlehre kommt Martens auf die ἀνάμνησις, die Wiedererinnerung (Martens übersetzt „Wiedererkennen" „Erinnern"). Hier wäre es nun gut gewesen, einen Blick rückwärts und vorwärts zu tun. Daß die

Wahrheit im menschlichen Geiste gegeben sei, und daß der Mensch sich ihrer nur bewußt zu werden brauche, war schon die Überzeugung des Sokrates, und die angeborenen Ideen Platos, die den Gegenstand dieser ἀνάμνησις bilden, kehren bei Kant in der Gestalt des a priori gewisser Begriffe wieder.

Im Zusammenhange mit der Ideenlehre kommt Martens auf den „Hymnus der Diotima, der weisen Frau von Mantinea, im Symposion". Die schönsten Stellen aus diesem Abschnitte sind ansprechend zusammengestellt, doch möchte ich einige Bemerkungen anschließen. Auf S. 15 Anmerkung wird „die Verklärung der Schönheit zur Wahrheit" als das Thema des Symposion bezeichnet. Es müßte heißen: die Verklärung der Wahrheit zur Schönheit. Sodann muß doch den Schülern gesagt werden, daß mit der göttlichen Schönheit im Symposion Gott selbst gemeint ist. Wie Gott die absolute Güte und die absolute Wahrheit ist, so ist er auch die absolute Schönheit. Es ist echt griechisch und echt platonisch gedacht, wenn Winckelmann in seiner „Geschichte der Kunst des Altertums", Dresden 1764 auf S. 149 sagt: „Die höchste Schönheit ist in Gott." Alles Gute und Wahre in der Welt und im Leben der Menschen ruht nach Plato auf Maß und Ebenmaß (vgl. meine „Platonische Metaphysik" Kapitel IV). Wo aber diese herrschen, da herrscht Harmonie, und wo Harmonie ist, da ist Schönheit. Die Griechen sind eben ein Volk der Kunst. Das zeigt sich auch in ihrem Sprachgebrauche. Hierdurch ist es aber auch geboten, die Schüler mit der Kunst der Griechen, namentlich mit ihrer Architektur und Plastik einigermaßen bekannt zu machen. Dargestellt habe ich diesen Zusammenhang in dem ersten Bändchen meiner „Hellenischen Welt- und Lebensanschauungen". Gern erinnere ich hierbei an die feinsinnige Abhandlung meines innigst verehrten Lehrers Trendelenburg „Das Ebenmaß, ein Band der Verwandtschaft zwischen der griechischen Archäologie und griechischen Philosophie. Festgruß an Eduard Gerhard." Berlin 1865. Es wäre gut gewesen, wenn Martens diesen Zusammenhang ins Auge gefaßt und überhaupt dargetan hätte, wie die Beschäftigung mit Plato sehr geeignet ist, die innere Konzentration des gymnasialen Unterrichts zu fördern.

Platos Philosophie ist zugleich Religion, aber Religion aufgebaut auf dem Grunde der Wissenschaft. Dadurch wird die Platonische Philosophie für manche Fragen zur Basis für eine Verständigung zwischen Wissenschaft und Glauben. Hinsichtlich des Darwinismus habe ich dies nachzuweisen versucht auf S. 31 f. meiner Schrift „Der Idealismus der Hellenen und seine Bedeutung für den gymnasialen Unterricht." Gera 1906. Kanitzsche Buchhandlung.

Die neue Richtung der Platoforschung hat uns die Vergleichung zwischen Platonismus und Christentum wieder nahegelegt. So endet auch die vorliegende Schrift in einer solchen. Den fundamentalen Unterschied zwischen beiden findet der Verfasser darin, daß im Platonismus die Person an sich nichts, im Christentum alles ist. „Sokrates gibt uns alles, was er hat, Christus gibt uns sich selbst." „Sokrates ist unser Freund, Christus ist unser Heiland."

Ich habe die vorliegende Schrift wiederholt und gern gelesen und halte sie für recht brauchbar für Lehrer und Schüler, namentlich möchte ich sie denen empfehlen, in deren Hände die Platolektüre gelegt wird. Auch wünschte ich, daß

viele gebildete Laien sie lesen. Sie würden erkennen, ein wie hohes Gut das Gymnasium in der Beschäftigung mit Plato besitzt.

Gera. Gustav Schneider.

Schodorf, Konrad, Beiträge zur genaueren Kenntnis der attischen Gerichtssprache aus den zehn Rednern. Würzburg 1905. A. Stubers Verlag. 114 S. 3,60 M. (Heft 17 der Beiträge zur historischen Syntax der griechischen Sprache. Herausgegeben von M. v. Schanz.)

Eine Geschichte der griechischen Gerichtssprache zu schreiben, die einzelnen juristischen Termini durch alle Dialekte und Zeiten zu verfolgen, ist eine schöne und lohnende Aufgabe, ja eine notwendige Vorarbeit zu einer griechischen Rechtsgeschichte. Nur darf sie nicht der Sprachforscher allein unternehmen wollen, der etwa den Erscheinungen des Rechtslebens und ihren Zusammenhängen keine Aufmerksamkeit schenkt, die Fülle der juristischen Urkunden nur als sprachliches Material betrachtet oder gar diese wichtigste Quelle der Überlieferung ganz vernachlässigt. Was dann herauskommt, kann das vorliegende Buch über die attische Gerichtssprache lehren, dessen Verfasser „durch Vorführung seiner Beobachtungen" sich berechtigt glaubt, jede urkundliche Überlieferung einfach zu ignorieren und das *Corpus inscriptionum Atticarum* überhaupt nicht zu kennen scheint! Sein Standpunkt ist der, daß nur das attische Recht uns genauer bekannt sei. Von irgend einer Würdigung oder auch nur Heranziehung eines Ausdruckes aus der außerattischen Gerichtssprache findet sich außer auf S. 17, wo eine Bemerkung Dittenbergers wiedergegeben wird, der den Ausdruck καταλαμβάνειν als einen aeolisch-kleinasiatischen nachweist (dazu jetzt Orientis Graeci inscr. II 483, Anm. 54), kaum eine Spur. Aber auch die Literatur des attischen Rechts ist Schodorf so gut wie unbekannt. Wer die wichtigsten bildlichen Ausdrücke der attischen Gerichtssprache (§ 1) mit Recht zurückzuführen sucht auf die Zeiten der Privatrache und Selbsthilfe, der sollte doch wenigstens G. Gilberts Beiträge zur Entwicklungsgeschichte des griechischen Gerichtsverfahrens und des griechischen Rechts (1896) kennen. Wer an vielen Stellen des Aristoteles πολιτεία Ἀθηναίαν anzuführen hat, konnte doch wirklich G. Kaibels Stil und Text der πολιτεία Ἀθηναίαν des Aristoteles (1893) zu den einzelnen Termini (besonders zu ψευδομαρτυριῶν S. 37) nachschlagen, anstatt wie oft in breitester Weise längst bekannte Dinge zu entwickeln. Und so geht es fort. Außer dem attischen Prozeß von Meier-Schömann-Lipsius, R. Hirzels Eid, Billeters Zinsfuß, Hruzas Beiträgen zum Familienrecht und Schultheß, Vormundschaft kennt der Verfasser fast nichts von der reichen modernen Literatur sondern erweckt bei einem Laien den Eindruck, als ob hier zum ersten Male die Terminologie des attischen Erbrechts, des schiedsrichterlichen Verfahrens, der Eheschließung, der Zeugenaussagen, der Rechtsgeschäfte wie Kauf und Verkauf usw. behandelt wären. Dabei begnügt er sich sehr oft mit einer dürren Aufzählung der Tatsachen, anstatt ihrer historischen Entwicklung nachzugehen, wie als besonders lehrreiches Beispiel zeigen mag Schodorfs Behandlung der κλεψύδρα, des ἐφύδωρ usw. verglichen mit der eindringenden Untersuchung desselben Gegenstandes bei Br. Keil, Anonymus Argentinensis (1902) S. 236 ff., die Schodorf unbekannt ist. Doch soll nicht verkannt werden, daß die große Unbefangen-

heit, mit welcher der Verfasser an seine Aufgabe herantrat, öfter das Gute gehabt hat, daß er selbständig auf eine neue und gute Erklärung gekommen ist, auch an einigen Stellen zu Textschwierigkeiten in den Rednern Stellung genommen hat, wie denn seine Arbeit auch als Materialsammlung für viele bei den attischen Rednern vorkommende juristische Ausdrücke einigen Nutzen bringen kann.

Hamburg. E. Ziebarth.

Wagener, Carl, Beiträge zur lateinischen Grammatik und zur Erklärung lateinischer Schriftsteller. 1. Heft. Gotha 1905. Fr. Andr. Perthes. 88 S. 1,80 M.

Man wird dem Verfasser wirklich dankbar sein können, daß er die in mancherlei Zeitschriften recht verstreuten Abhandlungen grammatischen und erklärenden Inhalts in einem Bändchen vereinigt und so zugänglicher gemacht hat; denn, so viel Referent sieht, steht Wagener durchweg mit seinen Vorschlägen auf festem Boden. Kaum ein Punkt ist mir aufgefallen, wo ich abweichender Meinung wäre: es müßte denn die Auffassung des vielumstrittenen *Tu bibes uvam* (Hor. carm. I 20, 10) sein; daß Futurum und Conj. Praes. der 3. und 4. Konjugation gleichen Ursprungs und daß namentlich im ältern Latein massenhaft Spuren hiervon erkennbar sind, ist freilich durchaus richtig (vgl. u. a. auch mein Referat über Rodenbusch, Dissertation *De temporum usu Plautino questiones selectae* [Straßburg, 1888] in Wölfflins Arch. für lat. Lexikogr. u. Gramm. V, S. 304 f.) — aber daß jenes *bibes* bei Horaz gerade in konzessivem Sinne stehen kann und tatsächlich steht, würde doch noch genauerer Feststellung bedürfen. Dagegen halte ich Wageners sonstige Deutungen zu diesem vielangefochtenen kleinen Gedicht für sehr ansprechend. Mehrere der sonstigen Wagenerschen Vorschläge sind schon fast Gemeingut der römischen Altertumskunde geworden, so die Abweisung der „Volkslegende aus dem Altertum“ (S. 66 ff.), wonach Hannibal beim Alpenübergang eine Felsensprengung durch Feuer und Essig vorgenommen habe. Zu der Bemerkung Wölfflins, daß die Römer der klassischen Zeit für diejenigen Völkerschaften, die keine Städte, sondern nur Weideland, Wald und Gebirge besaßen, keine Landschaftsnamen hatten, vergleicht Verfasser Cic. divin. 1, 35, 78, wo in Liguribus neben Gallia steht. Noch bezeichnender ist jene Stelle in Horaz' Oden (IV 14), wo die von Augustus gedemütigten Völkerschaften teils durch den Völkernamen, teils durch den des Hauptstroms und zuletzt durch den Landschaftsnamen bezeichnet werden: aber hier stört aus gleichem Grunde hinter Gallia und Hiberia der Name Sygambri die sonst innegehaltene Symmetrie.

In der Entscheidung grammatischer Fragen wird Verfasser aufs wesentlichste unterstützt durch seine ausgebreitete Kenntnis der Schriftstellertexte, die bis zu Cyprian, Diktys usw. hinabreicht: ist er doch der verdienstvolle Bearbeiter der grundlegenden Neueschen Formenlehre. Für besonders bemerkenswert und wohlbegründet halte ich seine Aufstellung über die Betonung der mit que, ve, ne zusammengesetzten Wörter, die nach ihm dem allgemeinen Betonungsgesetze im wesentlichen folgen. Interessant sind auch die Nachweise über Gen. plur., mensum (so klassisch statt mensium) und dazu gehörige Nebenformen (mensuum, mensorum, menserum). Hoffentlich folgt bald das 2. Bändchen.

Eschweiler. Franz Cramer.

Römische Komödien. Deutsch von C. Bardt. Zweiter Band. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. XIV u. 270 S. 8°. geb. 5,00 M.

Nach vierjähriger Frist beschert uns Bardt in einem zweiten Bande seiner deutschen Bearbeitung lateinischer Lustspiele dieses Mal drei plautinische Stücke: die Gefangenen (Captivi), den Bramarbas (Miles gloriosus), den Schiffbruch (Rudens), und den Selbstquäler (Heautontimorumenus) des Terenz. Die Einleitung beschäftigt sich kürzer mit dem ersten, dritten und vierten Stücke und behandelt dafür um so eingehender die Kontamination des Miles gloriosus; hier ist bei der Verteilung der Szenen auf die beiden Handlungen (S. XI) noch nachzutragen, daß die Verse 765—812, III 1, das Gespräch zwischen Palaestrio und Periplekomenus, der Handlung B angehören.

Um dem Schönen, was Bardt hier wieder bietet, ganz gerecht zu werden, mag man seine Übertragung in dreifacher Weise prüfen. Wer sie nur deutsch liest, wird an dem flotten, frischen Ton, den leichtflüssigen Versen, seine Freude haben; fremdartig bleiben nur Einzelheiten des antiken Stoffes, doch wird auch hier kaum etwas dem Verständnis Schwierigkeit bereiten, zumal da Bardt durch Bühnenweisungen noch manches näher erläutert hat. Es liegt aber sowohl in den Stoffen und Situationen, wie ganz besonders in den Charakteren soviel allgemein menschlich Interessierendes, daß diese Stücke gewiß auch heutige Leser im höchsten Maße fesseln werden; der Rudens, der freilich uns ganz besonders geschickt übersetzt schien, steht in dieser Hinsicht hinter den anderen zurück; zur Aufführung auch auf unseren Bühnen werden wohl am ehesten „Die Gefangenen“ gelangen. — Eine zweite Probe wird sich der Philologe nicht versagen. Ihm wird die Übertragung zugleich zum Kommentar der lateinischen Originale, und zweifellos wird er sich überall lebhaft gefördert fühlen und durch die feine Treffsicherheit des Ausdrucks an vielen Stellen überrascht sein. Aber, da die Übersetzung durchaus auf das Ganze sieht, so erheben sich bei genauem Vergleiche mit dem Urtexte eine Menge von Fragen, warum hier einmal gekürzt, dort etwas in die Länge gezogen sei, weshalb nicht an einer möglichen, wörtlicheren Wiedergabe festgehalten sei und dergleichen mehr. Die Antwort könnte nur der Herausgeber selber in einem so ausführlichen Kommentar geben, wie wir glücklich genug sind, ihn von seiner Hand zu einer Auswahl Ciceronianischer Briefe zu besitzen.

Endlich muß auch diese Übersetzung an anderen gemessen werden. Hier bietet sich zunächst der Vergleich mit Ribbecks Übertragung des Miles gloriosus in seinem Buche „Alazon“ (Leipzig 1882, Teubner). Daß ein so genauer Kenner der römischen Komödie und ein so geistreicher Mann, wie Ribbeck es war, hier sehr vieles überaus fein und treffend wiedergegeben hat, ist selbstverständlich; manches hätte vielleicht Bardt einfach übernehmen können, aber freilich nur in einzelnen glücklichen Wendungen; denn in seine kurzen, munter und glatt dahinfließenden Verse passen die schwerfälligen Rhythmen Ribbecks gar nicht hinein; den ganzen Unterschied kennzeichnet schon der Anfang des Stückes, man vergleiche nur:

„Gebt acht, daß klarer der Glanz an meinem Schilde sei,
Als wie der Sonne Strahlen, wenn's gut Wetter ist:
Damit er, wenn er dienen soll, im Schlachtgewühl
Den Feinden blende der Augen Schärf' in scharfer Schlacht;“

so Ribbeck, und nun Bardt:

„Laß strahlen meines Schildes Kranz
Wie am heitern Tage der Sonne Glanz,
Auf daß es, wenn's gilt in der heißen Schlacht,
Der Feinde Blitzen zu Schanden macht."

Wie schwere Arbeit in diesen so leicht dahingleitenden Versen steckt, merkt freilich nur der, welcher sich selbst einmal an einer solchen Aufgabe versucht hat. In einzelnem glaubt man dann wohl zum Besseren abändern zu können (vergleiche meine Bemerkungen zum ersten Bande im „Philologus" 1905, S. 158—160 und S. 314—320); das Beste bleibt man aber auch hier der Anregung Bardts schuldig, und wir wollen uns lieber freuen, daß ein so ganz besonders schwieriges Werk in eigenartiger, aber doch durchaus geschmackvoller Weise durchgeführt ist, als durch eine gar zu leicht doch wieder einseitige Kritik dem Verfasser die Freude am Geschaffenen und die Lust am Weiterschaffen zu beeinträchtigen. Denn das muß auch bei dieser Anzeige wieder zum Ausdrucke gelangen: der Verfasser erweist nicht nur den Freunden des Altertums, sondern der Weltliteratur einen großen Dienst, wenn er fortfährt, sie mit solchen Gaben zu bereichern.

Sondershausen. Funck.

Kromayer, Johannes, Antike Schlachtfelder in Griechenland. Bausteine zu einer antiken Kriegsgeschichte. II. Band, Die hellenistisch-römische Periode: Von Kynoskephalä bis Pharsalos. Mit 12 lithographischen Karten, 11 Beikarten, 2 Skizzen im Text und einer Tafel in Lichtdruck. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. XII u. 452 S. 8^0. 18 M.

Schon der erste Band von Kromayers großangelegter Arbeit konnte auf einen „lernbegierigen" Leser, wie ihn Polybios im Auge hat, nur den allerbesten Eindruck machen. Wenn der Verfasser gelegentlich einmal sagt, daß die positive Leistung allein es sei, die überall entscheiden müsse, so hatte er schon im ersten Teile seiner Untersuchungen eine Leistung geboten, an der man seine helle Freude haben konnte. Scharfe Erwiderungen sind nicht ausgeblieben, doch ist es ihm durchaus gelungen, das Wesentliche seiner Ausführungen mit siegreichen Gründen aufrecht zu erhalten. Der zweite Band hat vollauf die Erwartungen gerechtfertigt, mit denen man seinem Erscheinen entgegensehen durfte. Die Art der Untersuchung ist im ganzen dieselbe geblieben. Behandelt sind der zweite Krieg der Römer gegen König Philipp von Makedonien, der Krieg gegen König Antiochos von Syrien, sowohl in Griechenland, als auch in Asien, ferner der Krieg gegen Perseus, Sullas Feldzug in Griechenland gegen Archelaos, besonders sein Sieg bei Chäronea, endlich die Schlacht von Pharsalos. Letztere erfährt keine ausführliche Darstellung, sondern der Verfasser verweist auf die vortreffliche Schilderung von Veith (Geschichte der Feldzüge C. J. Cäsars, Wien, Seidel, 1906). Die Schlacht von Philippi hat er ganz ausgeschieden, nachdem er sich an Ort und Stelle davon überzeugt hatte, daß nach den Untersuchungen von Heuzey (*Mission archéologique de Macédoine,* Paris, 1876) nichts wesentlich Neues mehr zu geben war. Aus einem ähnlichen Grunde hat Kromayer den Entscheidungskampf bei Aktium nicht in den Bereich seines Buches gezogen, weil er bereits

selbst im Hermes Bd. XXXIV, S. 1 ff. den betreffenden Vorgängen eine eingehende Untersuchung gewidmet hat. Wie im ersten Bande gibt er in jedem Abschnitte zuerst eine sorgfältig abgewogene Darstellung der strategisch-politischen Lage, aus der heraus der entscheidende Zusammenstoß erst verständlich wird, verfolgt mit mikroskopischer Sorgfalt, soweit es die Quellen erlauben, die Operationen, die zur Schlacht führen, wendet sich darauf zur Frage nach der Bestimmung des Schlachtfeldes und bietet zum Schlusse eine knappe militärische Schilderung des eigentlichen Kampfes. Beigelegt hat er jedem Abschnitte Übersetzungen der vorliegenden Schlachtberichte, Untersuchungen über die Heeresstärken, die Chronologie der behandelten Kriege und, wenn nötig, Bemerkungen über die Quellen. Doch hat er mit gutem Grunde noch mehr als im ersten Bande den ganzen Gang der Feldzüge, die der Entscheidung vorausgingen, in den Kreis der Betrachtung gezogen, auch wenn er dabei Operationen zu schildern hatte, über deren Schauplatz er aus eigener Anschauung nicht urteilen konnte. So hat er sich beim Krieg gegen Philipp nicht mit dem Feldzuge von 197 begnügt, der zur Niederlage von Kynoskephalä führte, sondern hat auch die von 199 und 198 eingehend behandelt. Zur Beurteilung Philipps als Feldherren ist ihre Kenntnis allerdings unentbehrlich, und dasselbe gilt im Kriege gegen Perseus von den Feldzügen von 171, 170 und 169, durch die uns erst des Königs Kriegsführung und Politik verständlich werden. Wenn sich Kromayer in diesen allgemeiner gehaltenen Ausführungen als Historiker von weitem Blicke und Meister der πραγματικὴ ἱστορία zeigt, so bekundet er in seinen topographischen Untersuchungen den vorurteilslosen, geduldigen Spürsinn, durch den allein derartige Versuche fruchtbar gestaltet werden können. Sachkritik und Quellenkritik greifen dabei harmonisch ineinander und führen zu dem Ergebnisse, daß sich aus unseren Quellen zur Erkenntnis der wirklichen Vorgänge weit mehr gewinnen läßt, als wenn man die Sachkritik — man könnte das Wort sogar in Anführungszeichen setzen — zu sehr bevorzugt und die literarischen Quellen kurzerhand beiseite schiebt. Es erweist sich, daß sogar ein so mangelhafter Kompilator wie Appian nicht nur Produkte seiner rhetorisch gestimmten Phantasie bietet, sondern eben auch Quellen benutzt, daß sein Wert daher ganz nach der ihm jeweilig vorliegenden Quelle zu beurteilen ist und das bei ihm gelegentlich erhaltene wertvolle Gut mit Recht zur Ergänzung anderer Berichte herangezogen werden darf. So ist es Kromayer ohne Frage gelungen, von Sullas Feldzügen in Griechenland wenigstens bis zu seinem Siege bei Chäronea ein anschauliches Bild zu entwerfen, das völlig überzeugend wirkt, nachdem ein so namhafter und mit feiner Kombinationsgabe ausgerüsteter Forscher wie Hans Delbrück auf jedes positive Resultat verzichtet hatte und geneigt war, in den uns erhaltenen Berichten nur „die Produkte der dürftigen Phantasie eitler Rhetoren“ zu sehen. Ebenso, um noch ein Beispiel zu nennen, setzt Kromayer bei der Schilderung der Schlacht von Pharsalos Cäsars Angaben über die Stärke beider Heere sowie die über die beiderseitigen Verluste wieder in ihr Recht ein. Sich in verworrenen Berichten zurechtzufinden, ist ja wesentlich Sache des Taktes und einer gewissen Intuition. Takt kann man nun leider weder lehren noch lernen, aber in der wissenschaftlichen Untersuchung bringt er doch vorwärts, auch wenn man jede These nicht ebenso klar beweisen kann, wie Adam Rieses bekannten Satz.

Die Lektüre des Buches fördert nicht nur in hohem Maße die Erkenntnis, sondern bereitet auch dem Leser einen ungetrübten Genuß. Man fühlt sich von sicherer, grundehrlicher Hand vorwärtsgeleitet, gerade auf das Ziel los und hat kaum jemals Gelegenheit, Widerspruch zu erheben oder auch nur ein Fragezeichen an den Rand zu setzen. Wenn Ost und West bisweilen miteinander vertauscht sind, so sind das wohl nur Druckfehler oder geringfügige Flüchtigkeiten bei der Niederschrift. Z. B. wird S. 62 Philipps Lager nordöstlich von Welestino angesetzt, während Anm. 3 die Lage richtig als „nordwestlich" bezeichnet ist, oder S. 139 heißt es erst fälschlich, der Strandpaß von Thermopylä habe nur die Übergänge über den äußersten westlichen (statt östlichen) Teil des Gebirges gedeckt, während wir gleich darauf lesen, daß zugleich auch der Schutz des Gebirges unmittelbar westlich von den Thermopylen ins Auge gefaßt werden mußte. Dieselbe Verschiebung der Himmelsrichtungen haben wir S. 274, da der römische Konsul Marcius Philippus bei seinem kühnen Übergange über den Olymp natürlich nur in nordöstlicher und nicht in nordwestlicher Richtung zur Küste hinabkommen konnte. S. 408 lesen wir bei der Wiedergabe von Leakes Ansicht über die Bestimmung des Schlachtfeldes von Pharsalos: „Das Lager des Pompejus versetzt er auf die Höhen westlich von Pharsala, also wohl auf den Hügel Krindir, das Cäsars $4^1/_2$ km östlich von Pharsala an den Fuß des Alogopatiberges." Im ersten Falle ist „östlich", nach der Karte sogar genauer „nordöstlich", im zweiten „westlich" zu lesen. Auch S. 365 ist man geneigt, bei der Schilderung des Felsens von Parapotamoi einen Schreib- oder Druckfehler anzunehmen. Es heißt, er steige von Osten steil und felsig, von Norden allmählicher an. Da nun die Westseite der Straße zugekekrt war und uns daher mehr interessiert, liegt auch hier vielleicht ein Versehen vor, zumal da kurz vorher gesagt ist, die Kuppe sei nur durch einen schmalen, niedrigen Sattel mit dem östlichen Gebirgszuge verbunden. Daß der thessalische Krieg zwischen Griechenland und der Türkei nicht 1886 stattgefunden hat, versteht sich von selbst (S. 290, Anm. 1). Geringfügige und für den Inhalt gleichgültige Druckfehler, deren ich mir noch etwa ein Dutzend angemerkt habe, will ich nicht weiter erwähnen.

Der überreiche Inhalt des Bandes schließt ein näheres Eingehen in Einzelheiten aus, und ich muß mich mit einer allgemeinen Anzeige begnügen. Gesagt sei nur noch eins. Wir sehen die Geschichte nicht mehr in allen Dingen mit den Augen des Polybios an und erwarten nicht, aus ihr eine Sammlung praktischer Verhaltungsmaßregeln für einen Staatsmann oder Feldherren zu gewinnen. Aber daß ihr Studium ethischen Wert hat, weiß jeder Historiker, mag er nun Geschichte in einem Universitätsauditorium oder in einer Schulklasse unterrichten. Kromayers Werk, so detailliert es ist und so sehr in ihm alle allgemeinen Erörterungen vermieden sind, ist so recht geeignet, auch diese Seite des Geschichtsstudiums ins hellste Licht zu setzen. Vortrefflich sind seine Worte S. 290 über Perseus Verhalten nach dem überraschenden Erscheinen der Römer in den Küstenebenen aus den wilden Abhängen des Olympos: „Es ist Perseus' Fehler, kein kriegerisches Genie ersten Ranges gewesen zu sein und mit diesen Eventualitäten nicht gerechnet zu haben. Aber er hat schlecht und recht die nächstliegenden Bedürfnisse des eigenen Heeres und die wahrscheinlichste Lage beim Gegner ins Auge

gefaßt und damit soldatisch nicht verkehrt gehandelt. Wenn man nicht als überlegener Kritiker *ex eventu* urteilt, sondern sich in die Lage des Königs versetzt und sich die Voraussetzungen klar macht, von denen er bei der Betrachtung der Situation ausgehen mußte, so wird man für ihn keine Vorwürfe haben, sondern ihm in den gekennzeichneten Grenzen Beistimmung und Anerkennung nicht versagen können". Der Geist, der aus diesen Worten spricht, durchweht das ganze Werk: Ohne daß irgendwo Apologetik getrieben wird, kommen Philipp und Antiochos, Perseus und Archelaos nicht weniger zu ihrem Rechte, als die siegreichen römischen Heerführer. Durch die Tatsachen selbst wird der Leser zum Urteile geführt, daß auch die Gegner der Römer nicht Vertreter der kopflosen Erbärmlichkeit, sondern Männer waren, die auch in schwieriger Lage einsichtsvoll zu handeln wußten, und er muß zugeben, daß, wenn wir es auch herrlich weit gebracht haben, unsere Großväter doch auch ganz kluge Leute gewesen sind.

Kiew. Joseph Lezius.

Schwarzenberg, Leitfaden der römischen Altertümer. Gotha 1903. Fr. A. Perthes. X u. 106 S. 1,20 M.

In sachgemäßer Weise werden wir über die gesamten Verhältnisse während der letzten Zeit der Republik unterrichtet: über die Bewohner Roms, die Staatsgewalten, das Rechtswesen, das Finanzwesen, das Kriegswesen, die Religionsgebräuche oder Kulte der Römer, das Privatleben, über Italien und die römischen Provinzen; in einem Anhang folgen die Lebensbeschreibungen der in den Schulen gelesensten römischen Schriftsteller.

Als Hauptzweck gibt der Verfasser selbst im Vorwort an: „Es soll dem Lehrer wie dem Schüler im Unterrichtsbetrieb eine Erleichterung und Unterstützung gewähren. Bisher mußte der Lehrer entweder vor Beginn der Lektüre eines lateinischen Schriftstellers in Einleitungen oder während der Lektüre besondere mehr oder minder ausführliche Sacherklärungen geben." Hierzu sei mir eine Bemerkung gestattet: Während meiner Tätigkeit habe ich nach und nach sämtliche sogenannten Schulschriftsteller des griechischen und römischen Altertums mit den Schülern des Gymnasiums behandelt. Ich bin immer mehr dazu übergegangen, als Einleitung nichts zu geben, höchstens Geburts- und Todesjahr des Schriftstellers; während der Lektüre war es mir eine erwünschte Abwechslung, an geeigneter Stelle Sacherklärungen einzufügen, aber nicht nach einem Buche. Die Hauptsache ist, den Schüler selbst möglichst viel finden, entdecken, erarbeiten zu lassen. Dabei kommt es gar nicht auf die so oft betonte „Vollständigkeit" des Wissens an. Es schadet nichts, wenn die Schüler über die Längen-, Hohl- und Flächenmaße, über die Kleidung, über die Fest- und Feiertage, über die innere Einrichtung des Hauses, über die Mahlzeiten die Antwort schuldig bleiben. Unter Einführung in den Geist und die Kultur des Altertums verstehe ich doch etwas anderes.

Hält man trotzdem eine solche Unterstützung in der Hand der Schüler für notwendig, so sollte es auch wirklich ein „Nachschlagebuch" sein, wie der Verfasser dieses Büchlein selbst in der Vorrede nennt; ich meine, dann wäre es

praktischer, wenn es alphabetisch geordnet wäre. Aber die Hauptsache muß doch das gesprochene Wort und das eigene Finden bleiben.

Düsseldorf. H. Wolf.

Aßmann, W., Geschichte des Mittelalters von 375—1517. Dritte neubearbeitete Auflage, herausgegeben von Prof. L. Viereck. Dritte Abteilung. Die letzten beiden Jahrhunderte des Mittelalters: Deutschland, die Schweiz und Italien von Prof. Dr. R. Fischer, Prof. Dr. R. Scheppig und Prof. Dr. L. Viereck. Zweite Lieferung. Braunschweig 1906. F. Vieweg u. Sohn. 363 S. gr. 8°. geh. 7 M.

Nach 4jähriger Pause schließt sich die zweite Lieferung der vorliegenden Neubearbeitung an die erste an (vgl. meine Besprechung in der Monatschrift II, 219ff.). Die Ursache der Verzögerung ist der nach vorhergehender längerer Krankheit erfolgte Tod von Prof. Scheppig, der es nötig gemacht hat, die von ihm hinterlassene, vielfach unfertige Vorlage zur Ergänzung oder endgültigen Bearbeitung andern zu übertragen. Nur der erste Teil, „die Schweiz", rührt noch von Scheppig selbst her; der zweite, „Italien", ist von Professor Fischer und vom Herausgeber zur Drucklegung fertiggestellt, in manchen Partien auch erst abgefaßt worden. Diese Tatsache muß bei der Beurteilung im Auge behalten werden.

Die Geschichte der schweizerischen Eidgenossenschaft (S. 637—679) geht aus von der Darlegung der verschiedenen Rechtstitel, die die Habsburger in Schwyz, Uri und Unterwalden im Anfang des 13. Jahrhunderts besaßen. Die (zuletzt von Oswald Redlich meisterhaft geschilderte) fiskalische Reichs- und Hauspolitik König Rudolfs I., der seine habsburgischen Nachfolger treu blieben, und anderseits die Bestrebungen der Waldstätte, Freibriefe zu erhalten, die in der antihabsburgischen Politik eines Heinrich VII. und Ludwig des Bayern ihre Förderung fanden, hatten den Zusammenstoß der beiden gegnerischen Tendenzen zur Folge. Die daraus entstehenden Kämpfe und die in ihnen sich vollziehende Begründung und territoriale Ausgestaltung der Eidgenossenschaft bis zum Waldshuter Frieden 1468 werden im Anschluß an die umfangreichen Darstellungen Dierauers u. a. geschildert und abgeschlossen durch die Geschichte der Burgunderkriege und des sogenannten schwäbischen Krieges, durch den die tatsächliche Lösung des Landes vom Reiche erfolgte (1499).

Daran schließt sich auf S. 679—898, beginnend mit den Staaten Oberitaliens (Venedig, Genua, Mailand usw.) und endigend mit Neapel und Sizilien, Sardinien und Korsika, die Geschichte der Staaten Italiens vom Ende der Stauferzeit bis an die Schwelle des XVI. Jahrhunderts. Die Hausgeschichte der großen Signorien und ihre Kämpfe untereinander, deren Einwirkungen auf die Entwicklung der Staaten selbst sowie die innere und äußere Geschichte dieser letzteren: alles dies wird, gestützt auf umfangreiche Einzeldarstellungen, mit derselben Ausführlichkeit geschildert wie im ersten Abschnitt die Geschichte der Schweiz. Die Verweise auf die benutzten Vorlagen finden sich wie dort in den zahlreichen Anmerkungen unter dem Text.

Was die Zuverlässigkeit der Angaben und die Ausführlichkeit der Darstellung betrifft, so wird das Buch kaum etwas vermissen lassen. Seine Schwäche liegt in der Behandlung des Zuständlichen: im ersten Abschnitt fehlen Mitteilungen über

Verfassung, Wirtschaft, Handel und geistiges Leben fast ganz; so kommt es, daß ein vereinzeltes Urteil, wie das aus Aloys Schultes Auffassung hervorgehende: „Auf ihrer Herrschaft über die wichtige Straße zwischen dem Reich und Italien (die Gotthardstraße) beruht die ursprüngliche Bedeutung der Eidgenossenschaft" (S. 650, vgl. auch S. 641) für den Leser völlig in der Luft schwebt. Der Teil „Italien" dagegen ist reich an eingestreuten Mitteilungen der genannten Art und weist außerdem von S. 898—943 einen zusammenhängenden kulturgeschichtlichen Abschnitt auf, betitelt: „Der Bildungsstand Italiens seit dem Ende des 13. Jahrhunderts," in dem nacheinander über Humanismus, Künste, Wirtschaftsleben und Sitten gehandelt wird. Wir erwarten ein einheitliches, großzügiges Bild der italienischen Frührenaissance, zu dem die vorhergehende politische und dynastische Geschichte der Einzelstaaten den Hintergrund abzugeben imstande wäre: der Verfasser aber ist über eine Anhäufung von Einzeltatsachen nicht hinausgekommen, die im besten Falle als Material verwertet werden können und durch Zusammenfassung des Gleichartigen und Hervorheben der großen Linien zu einem Gesamtbilde erst noch verarbeitet werden müssen. Die umfangreichen Literatur-, Namen- und Sachverzeichnisse (S. 944—1000), die sich auf die ganze dritte Abteilung beziehen, scheinen, nach Stichproben zu schließen, zuverlässig.

Elberfeld. Wilhelm Meiners.

Scheel, Willy, Johann Freiherr zu Schwarzenberg. Berlin 1905. J. Guttentag. XVI u. 381 S. 8°. 8 M.

Es ist kein Zufall, daß erst seit der erstaunlichen Bereicherung und Vertiefung des europäischen Geisteslebens, wie sie das Zeitalter des Humanismus gebracht hat, die großen Porträtmaler erstehen; ein Dürer, Holbein finden eben jetzt erst in dem individuellen Gepräge bedeutender Personen die das höchste Können des Genius herausfordernde Aufgabe, und selbst ein Rafael hat sein Größtes vielleicht in den Porträts Julius II. und Leos X. geleistet. Jetzt erst sind auch der biographischen Forschung lohnende Aufgaben gestellt, die dem modernen Menschen gegenüber ihren Reiz vor allem besitzen in der beneidenswerten Vielseitigkeit der Betätigung, die etwa ein Schwarzenberg als praktischer Politiker und Administrator, als Gesetzgeber und nachschaffender Freund des Altertums, in theologischen und profanen Fragen bewährt, und in der jeden schwächlichen Dilettantismus ausschließenden, ungebrochenen Wucht des Wollens und Könnens, der naiven Frische der Mitteilungsfähigkeit, die aus seinen evangelischen Flugschriften und seinen Cicero-Übersetzungen, wie aus seinen gesetzgeberischen Arbeiten uns anspricht. Mit den schattenhaften Umrissen verglichen, die bisher aus wenigen abgerissenen Notizen zu gewinnen waren, hat das vorliegende Werk allein schon durch die Fülle und Geschlossenheit des Bildes einer in die Geschichte des Vaterlandes in schicksalschwerster Zeit tief eingreifenden Persönlichkeit sein reichliches Verdienst. Wenn der Fernerstehende vielleicht über dem durch ausgedehnte archivalische Sammelarbeit und mühsame Detailforschung gewonnenen Material nicht zu dem rechten Genuß der Darstellung kommen sollte, so hätte ja vielleicht der Text durch Verweisung mancher kritischen Bemühungen in die Fußnoten entlastet werden sollen. Aber diese Arbeit an sich war unentbehrlich und ist durchweg ergebnisreich genug,

um zu beweisen, wie die biographische Form eben in weiterer Hinsicht auch als Werkzeug der Forschung ihre Berechtigung hat. Zunächst scheint es ja, als ob bei der, noch mit dem 15. Jahrhundert verglichen, ganz erdrückenden Fülle der Quellen zur politischen Geschichte der Historiker sich solchen Umweg sparen könne; auch droht ja die Biographie eines praktischen Staatsmannes, der sein Lebelang nur als Rad eines größeren Getriebes benutzt worden ist, auf eine einseitige Darstellung der Verhandlungen hinauszulaufen, an denen er jeweils beteiligt war. Indessen steht mit dem Anbruch der „neueren Geschichte" dem wachsenden Quellenstoff auch eine unendlich vervielfältigte Fülle der Probleme, der Entwicklungsreihen gegenüber, und mit der wachsenden Einsicht in die Zusammenhänge steigert sich auch das Bedürfnis nach einer tieferen Erfassung der Kausalität. Nun macht sich doch wieder die Lückenhaftigkeit und Armut der Überlieferung peinlich geltend: denn jetzt sieht man ein: „hier muß sich zwar manches Rätsel lösen, doch manches Rätsel knüpft sich auch!" Da bietet sich die biographische Durchforschung des Werdeganges einzelner hervorragender Denker und Kämpfer als Mittel dar, gewisse mit ihrem Schaffen eng verknüpfte Erscheinungen des politischen oder wissenschaftlichen Lebens aufzuklären, aus der Gesamtheit ihres Lebenswerkes, den unverkennbaren Grundzügen ihres Charakters, ihres Stils der einzelnen Produktion näher zu kommen. Diese Methode, die kürzlich H. Barge mit schönstem Erfolg auf die Frühzeit der Reformation, das theologische Ringen des Wittenberger Kreises, die Scheidung der kirchenpolitischen Gegensätze im Schoße der werdenden evangelischen Kirche angewandt hat, indem er die Persönlichkeit Karlstadts viel klarer als bisher aus dem Dunkel hervortreten ließ (vgl. die Besprechung im Lit. Zentral-Blatt 1905, Sp. 1182 f.), hat der Verfasser meisterhaft auf die mit Schwarzenbergs Namen verknüpfte Kodifikation der älteren deutschen und die Rezeption romanischer Strafrechtsnormen angewandt: ein vortreffliches Prognostikon für die von ihm mit J. Kohler vorbereitete Ausgabe der Karolina. Bei der verzweifelten Schweigsamkeit der Quellen gerade bei gewissen wichtigen Fragen, wie die Entstehung der großen politischen oder gesetzgeberischen Arbeiten in den Ausschüssen der Reichstage, die mitunter, trotz der mustergültigen Bearbeitung der Akten in den von Adolf Wrede herrührenden Bänden (Deutsche Reichstagsakten. Jüng. Reihe. II—IV) sich nicht befriedigend beantworten lassen, war in der Tat nur auf diesem Wege Schwarzenbergs Urheberrecht an der Bambergensis, sein Einfluß auf den Wormser Entwurf der Karolina festzustellen: die schwachen Punkte, die sich, wie etwa S. 65, bei dem Nachweis der Anwesenheit Schwarzenbergs in Worms finden, werden durch die Gesamtheit der Beweisführung ausgeglichen.

Der biographische Charakter des Buches wird jedoch nur in zwei Dritteln desselben festgehalten, dem ersten Teil über „Schwarzenbergs Leben und politische Wirksamkeit", dem die reichen archivalischen Funde wesentlich zugute gekommen sind, und dem dritten über „Schwarzenberg als Schriftsteller", der als eine völlige Neuschöpfung zu bezeichnen ist und in Untersuchungen wie über seine „Stellung in der Entwicklung der neuhochdeutschen Schriftsprache", seine „Rhythmik und Reimkunst", seine Übersetzungen die philologische Schulung des Verfassers vorteilhaft zur Geltung kommen läßt. Die Biographie wird unterbrochen durch das Mittelstück, eine ganz umfassende Forschung über die Quellen der Bambergensis

und eine die einzelnen Delikte rechts- und kulturhistorisch behandelnde Darstellung, die weiteren Kreisen vielleicht gerade deshalb anregend und lehrreich erscheinen wird, weil sie eben nicht von einem zünftigen Juristen herrührt. Die Beilagen, wichtige Quellenstücke und eine saubere Bibliographie, verstärken den Eindruck exakter Arbeit, den man von dem ganzen Werke empfängt.

Entgangen ist dem Verfasser die interessante Einzelheiten über die letzte Krankheit, Begräbnistag (27. Oktober 1528) und Ruhestätte Schwarzenbergs enthaltende Eintragung im „ältesten Kirchenbuch Heroldsbergs“ (P. Griebel in Th. Koldes Beiträgen zur bayerischen Kirchen-Geschichte XI, 127, wo noch andere wertvolle Erwähnungen Schwarzenbergs in dieser Monatschrift nachgewiesen werden): Danach ist er nicht auf dem Friedhofe zu St. Johann selbst (in Nürnberg; vgl. Scheel S. 14 und 167 f.), sondern in dessen „kleiner Kapelle“ beigesetzt worden. Zu der schönen Charakteristik: „ein vast weiser, streitbar ernsthafter Mann; ein sehr großer Liebhaber des heiligen Worts Gotts“ paßt vortrefflich die Note, mit der er in Rom nach seiner bedeutsamen Tätigkeit auf dem Nürnberger Reichstage von 1523 angeschrieben war: „praecipuus et decanus deputatorum fuit Joh. de Schwarzenberg paro, a consiliis Moguntini, ludderanissimus“ (a. a. O. II, 167, Anm. 1). Damit erklären sich zugleich die S. 79 geäußerten Zweifel, in welcher Eigenschaft Schwarzenberg schon 1522 in Nürnberg weilte; in der Tat tauschten damals Fürsten und Städte bedeutende Beamte oft auf kurze Zeit gegeneinander aus, und Schwarzenberg hat also vorübergehend auch im Dienste Albrechts von Mainz gestanden. (Vgl. dazu meinen „Capito im Dienste Erzb. Albrechts v. M.“, Berlin 1907, S. 116 f. 121.)

Breslau. P. Kalkoff.

Bauch, Gustav, Die Universität Erfurt im Zeitalter des Frühhumanismus. Breslau 1904. M. u. H. Marcus. XI u. 250 S. 8 M.

Gustav Bauch hat die alte Ansicht, daß der Humanismus als eine fertige und gleich vollendete Geistes- und Geschmacksrichtung aufgetreten sei und die mittelalterliche Welt- und Lebensanschauung unmittelbar abgelöst habe, mit großem Eifer und vielem Erfolg beseitigen und so auch auf diesem Gebiet der richtigen historischen Erkenntnis den Weg bereiten helfen, daß sich neue Überzeugungen nur in langsamen und allmählichen Übergängen herausbilden.

Der Humanismus hat seinen Sitz ganz besonders an den Universitäten gehabt; seine Geschichte ist zugleich ein bedeutendes Stück Universitätsgeschichte. Fast alle bisherigen Schriften Bauchs, z. B. über Ingolstadt, Wien, Leipzig, Krakau, bieten wertvolle Beiträge dazu. Das gilt auch von der vorliegenden, die das Werk Kampschultes über die Universität Erfurt in wesentlichen Punkten korrigiert. Dieser Hochschule kommt sicher nicht eine so hervorragende Stellung in der humanistischen Bewegung zu, wie es nach Kampschultes Darstellung erscheint; und der Humanismus hat sich hier nicht sofort, etwa durch freisinnige scholastische Tendenzen des Mittelalters bereits vorbereitet, in seiner vollen Blüte entfaltet. Wie vielmehr Bauchs eindringende Betrachtung der vielen Scholaren, Magister und Poeten zeigt, die mit Erfurt längere oder kürzere Zeit in Berührung getreten sind, geht der sogenannten Hochrenaissance, die erst in Nicolaus Marschalk am Anfang

des 16. Jahrhunderts ihre ausgeprägte Vertretung findet, eine Reihe von Entwicklungsstadien vorauf, in denen sich in verschiedenen Gradverhältnissen alte traditionelle Anschauungen mit neu aufkommenden Ideen mischen.

Im übrigen will und kann Bauchs Buch das Werk Kampschultes nicht ersetzen. Dies ist die geistvolle Komposition eines bedeutend historisch veranlagten Kopfes und gewährt eine genußreiche Lektüre, während uns Bauch eine mühselige Gelehrsamkeit liefert, in der Namen, Daten und Zahlen trocken aneinandergereiht sind, kaum hie und da die durch die Untersuchungen gewonnenen Resultate übersichtlich zusammengefaßt werden und die Sprache mit bedauernswerter Nachlässigkeit behandelt ist. Das sind aber Nachteile, die der Verbreitung des Buchs und der darin niedergelegten Forschung notwendig Eintrag tun müssen.

Friedenau. Alfred Heubaum.

Fisher, Irving, Kurze Einleitung in die Differential- und Integralrechnung. Aus der durch mehrere Verbesserungen des Verfassers vervollständigten dritten englischen Ausgabe übersetzt von N. Pinkus. Mit 11 Fig. Leipzig 1904. B. G. Teubner. VI u. 72 S. 8°. geb. 1,80 M.

Die einseitig juristische Vorbildung der Kameralisten macht es den meisten von ihnen unmöglich, die Schriften der Vertreter der neuen mathematischen Schule der Volkswirtschaftslehre zu verstehen, da hierzu die Kenntnis der Elemente der Infinitesimalrechnung nötig ist. Der Verfasser hat deshalb in seinen Vorlesungen zur Einführung in die moderne Volkswirtschaftslehre eine kurze, ganz elementare Darstellung ihrer Hauptsätze gegeben, die hier in deutscher Übersetzung vorliegt. Die einfache, anschauliche Darstellung zeigt, wie geringe mathematische Vorkenntnisse nötig sind, um den Nichtmathematiker mit den Hauptsätzen der Differential- und Integralrechnung und mit ihrem Gebrauch vertraut zu machen. Sie ist also ein Beweis dafür, daß diese Sätze, die man zur „höheren Mathematik“ zu rechnen gewohnt ist, durchaus elementaren Charakter haben und das Begriffsvermögen unserer Primaner nicht übersteigen. Damit soll allerdings nicht gesagt sein, daß man in der Prima unserer höheren Schulen etwa im Umfang und nach der Methode des vorliegenden Buches Differentialrechnung als Anhang zum übrigen Mathematikpensum lehren solle; eine solche Einführung müßte in der Schule durchaus anders, in organischer Entwicklung und Verbindung mit dem übrigen Pensum erfolgen. Das Buch, das in erster Linie für Studierende der Nationalökonomie bestimmt ist, aber auch sich sehr gut für alle die eignet, die „einen kurzen Kursus der Infinitesimalrechnung als Gegenstand der allgemeinen Bildung zu haben wünschen,“ beweist damit zugleich die Notwendigkeit einer Einführung dieses Lehrstoffs in das Pensum der höheren Schulen. Der Verfasser hält ihn für notwendig zur „allgemeinen Bildung“ und sagt in der Vorrede, daß es schon lange seine Ansicht sei, daß er einen „größeren erzieherischen Wert“ habe, als die analytische Geometrie und die Trigonometrie.

Zu der sonst vortrefflichen Darstellung sei noch bemerkt, daß graphische Darstellungen in größerem Umfange erwünscht gewesen wären und daß durch eine Anzahl charakteristischer Beispiele aus der Statistik und der Nationalökonomie die Darstellung noch lebendiger und verständlicher geworden wäre. Das Beispiel zur

Taylorschen Reihe, der Bevölkerungsstatistik entnommen, befriedigt nicht, da man nicht einsieht, wie $\varphi'(a)$ und $\varphi''(a)$ etc. zu bestimmen sind. Überhaupt ist der Abschnitt über den „Taylorschen Lehrsatz“, oder besser gesagt „Reihe“, der schwächste des Buches. Bei der Übersetzung hätten wohl die englischen Maße durch deutsche ersetzt werden können.

Göttingen. E. Götting.

von Geitler, „Elektromagnetische Schwingungen und Wellen.“ Braunschweig 1905. F. Vieweg u. Sohn. VIII u. 154 S. mit 86 eingedruckten Abbildungen. geh. 4,50 M., geb. 5,20 M.*)

Einen Gegenstand, wie den vorliegenden, in allgemein verständlicher Weise darzustellen, die doch den Geist strenger Wissenschaftlichkeit niemals aus dem Auge verliert, ist eine keineswegs leichte Aufgabe. Dieser Aufgabe hat sich der Verfasser — um es gleich von vornherein zu sagen — in einer so geschickten Weise entledigt — daß die Arbeit den besten ihrer Art an die Seite gestellt werden darf. Eine gewisse allgemeine Bekanntschaft mit physikalischen Erscheinungen, namentlich denen der Elektrizität, mußte der Verfasser bei seinen Lesern allerdings voraussetzen. Auf Grund solcher Kenntnisse, die an passender Stelle durch eingestreute kurze Darlegungen etwas aufgefrischt werden, spielt sich dann die Entwicklung in historischer Gruppierung so ab, daß die Namen Newton, Faraday, Maxwell und Hertz als Kristallisationspunkte benutzt werden, an die sich die ganze Materie in ungezwungenster Weise ansetzt. Hierdurch gewinnt das gegebene Bild eine nachdrucksvolle und leicht sich einprägende Übersichtlichkeit, und da im Verlaufe der einzelnen Kapitel Klarheit mit Knappheit verbunden ist, so eignet sich das Buch nicht nur dazu, den angehenden Studierenden „als erste Einführung“ in die Welt der elektromagnetischen Schwingungen zu dienen, sondern es wird auch „dem gebildeten Nichtphysiker einen bequemen Überblick über die einschlägigen theoretischen Probleme und deren experimentelle Lösung“ verschaffen können. Der geschickte Aufbau und die abgerundete Form der Darstellung berechtigen außerdem zu der Erwartung, daß auch der Fachmann das Buch nicht ohne Genuß und vielleicht sogar nicht ohne Nutzen zur Hand nehmen wird, zumal der lange und beschwerliche Weg, der von Newton bis auf unsere Tage in vielen Krümmen hat durchlaufen werden müssen, wie aus der Vogelperspektive leicht und ganz übersehbar hier vor den Augen der Beschauer liegt.

Berlin. Karl Jansen.

Habenicht, Bodo, Beiträge zur mathematischen Begründung einer Morphologie der Blätter. 32 S. Mit 4 Figurentafeln. Berlin 1905. Otto Salle. 1,60 M.

Der Verfasser führt seinen schon früher betonten Satz, daß sich für die Pflanzenmorphologie eine exakte mathematische Behandlung finden läßt, an der Form der Laubblätter aus. Es läßt sich nämlich bei Blättern, die infolge der Verschiedenheit der Luftfeuchtigkeit *(Hedera)* oder der Bodenfeuchtigkeit *(Calla)* in

*) Die Wissenschaft. Sammlung naturwissenschaftlicher und mathematischer Monographien. Heft 6.

der Form abändern, analytisch die eine Form durch Zusatzglieder aus der andern erhalten. Damit scheint das Vorhandensein eines kausalen Zusammenhanges gegeben zu sein. Unter alleiniger Berücksichtigung der Form der Blattfläche ist $r = f(\cos\varphi)$. Die Ursache ist nach des Verf. Ansicht „die günstigste Massenverteilung, sei es in bezug auf die Mittelrippe oder auf den Kopf des Stieles." Auch Knospenquerschnitte und Blattstellungen in Rosettenform lassen sich nach jener Formel darstellen. Die Anpassungen der Blätter an Regen, Wind, Schatten und Wasser *(Vallisneria)* bestätigen gleichfalls die Theorie Habenichts. Ferner findet Verf., daß, da die Blattrippen als Leitstränge ökonomisch geradlinig sein müssen, als mechanisches Gewebe aber von der Blattform abhängen, aus dem Kompromiß beider Prinzipien der Unterschied der Parallelnervigkeit und der Netzadrigkeit entspringt. Die Pflanze verwendet von den vielen möglichen Formen die ökologisch geeignetste, und dieses Streben kann am besten die zugehörige Gleichung beschreiben. Von solchen Gleichungen gibt Verf. nun eine große Anzahl, indem er zugleich 118 Blattformen in einfachen Umrißformen abbildet. Wir wählen, um seine Darstellung zu veranschaulichen, einige Beispiele entwickelterer Gleichungen:

Pfeilkraut: $r = 2^1/_2\,(1 + \cos^3\varphi) + 5\cos^{56}\tfrac{3}{2}\varphi \cdot \cos^2\tfrac{1}{2}\varphi$.

Sauerampfer: $r = 3 + 2\,[\cos^{10}(\varphi - 150) + \cos^{10}(\varphi + 150)]\sin^{10}\tfrac{1}{2}\varphi + 5\cos\varphi \cdot \cos^{100}\tfrac{1}{2}\varphi$.

Leberblume: $r = 4\sqrt[5]{(1+\cos\varphi)^2} + \tfrac{1}{5}\cos^{54}\tfrac{1}{2}\varphi + \cos^{150}\tfrac{1}{2}(\varphi - 60) + \cos^{150}\tfrac{1}{2}(\varphi + 60) - 1{,}5\,[\cos^{300}\tfrac{1}{2}(\varphi - 30) + \cos^{300}\tfrac{1}{2}(\varphi + 30)]$.

Monstera: $\left(r - 4\,\frac{1+\cos\varphi}{2-\cos^{25}\varphi}\right)^2 = 1 + \cos^{55}\varphi$.

Populus tremula: $r\cos^3\varphi\,(5 - r\cos\varphi)^5 = 150\sin^2\varphi$.

P. dilatata: $\cos\varphi\,(5 - r\cos\varphi)^3 = r\sin^2\varphi$.

Pankow bei Berlin. C. Matzdorff.

Neuhaus, Die Bekämpfung der Nervosität. Gefahren des akademischen Lebens für die Gesundheit der Nerven. Düsseldorf 1907. Jul. Bädeker. 20 S. gr. 8°. 0,50 M.

Die Hochflut der Literatur über die sexuelle Aufklärung der Schuljugend ist in letzter Zeit in erfreulicher Weise etwas zurückgegangen. Es will doch niemand mehr so recht an die allbezwingende Macht des Wissens auf ethischem Gebiete glauben. Nur für den Ablauf der Schulzeit hält man eine warnende Belehrung aus dem Munde eines ärztlichen Beraters vielfach noch für angebracht, wenn man es auch ablehnt, so weit zu gehen, wie das von der Unterrichtskommission deutscher Naturforscher und Ärzte herausgegebene Merkblatt vorschlägt. Dr. Neuhaus scheint mir in dem vorliegenden Vortrage, den er vor den Schülern der Prima des Hohenzollern-Gymnasiums zu Düsseldorf (1906) gehalten hat, das richtige Maß getroffen zu haben. Die Gefahren des Geschlechtslebens schildert er kurz unter Hinweis auf den bekannten Aufruf der Erlanger Professoren, daneben aber auch die nicht minder großen Gefahren, die Vernachlässigung der körperlichen Ausbildung, Bummeln und Alkohol den jugendlichen Nerven bringen.

Münster. J. Norrenberg.

Brennecke, Freiheit! Ein offenes Wort zur sexuellen Frage an Deutschlands Jugend. Vortrag gehalten vor den Abiturienten der höheren Schulen Magdeburgs am 5. März 1907. Magdeburg, Fabersche Buchdruckerei. 24 S. 8°. 0,50 M.

Der auf Veranlassung der „Deutschen Vereine zur Wahrung und Pflege der öffentlichen Sittlichkeit" und der „Deutschen Gesellschaft zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten" gehaltene Vortrag tritt dem Doppelauftrag gemäß der Frage sowohl von der ethischen wie von der hygienischen Seite näher. Wie die aus letzterem Anlaß gezeichneten Krankheitsbilder, so sind auch die zur Bekämpfung einer materialistischen Lebensauffassung gesprochenen Worte durchweg recht kräftig gehalten, zuweilen sogar in Sprache und Inhalt mehr einer öffentlichen Volksversammlung als der Atmosphäre angepaßt, die an einer höheren Schule zu herrschen pflegt. Am erhebendsten wirken die Werbearbeit für den akademischen Bund „Ethos", der eine Veredelung der Lebenshaltung erstrebt, und die vortreffliche Schilderung der beglückenden und befreienden Macht der wahren, in bewußter Hingabe an das wirkende, schaffende All geleisteten Arbeit. Auch im übrigen enthält der Vortrag noch manches kernige herzhafte Wort, dem man es bei der Lektüre schon anmerkt, daß es auf zwar wissende, aber noch herzensreine junge Großstadtmenschen einen tiefen Eindruck machen muß. Da jedoch nicht alle Abiturienten gerade in diesem Stadium sexueller Entwicklung stehen, so werden manche Schüler den im Volkston gehaltenen Ausführungen verständnislos gegenüberstehen, andere wieder werden von den wohlgemeinten Warnungen des Arztes unberührt bleiben, da sie es ja „besser wissen". Derartige Abschiedsvorträge leiden eben alle an dem Fehler, daß sie auf einem Gebiete generalisieren, auf dem sorgfältigste Individualisierung unbedingt geboten ist.

Münster. J. Norrenberg.

Indirekte Beleuchtung von Schul- und Zeichensälen mit Gas- und elektrischem Bogenlicht. Mit zahlreichen Abbildungen. Bericht über Versuche in München, erstattet von der auf Veranlassung des deutschen Vereins von Gas- und Wasserfachmännern gebildeten Kommission. München und Berlin 1905. R. Oldenbourg. 58 S. 8°. 1,75 M.

Längst ist man sich darüber einig, daß Unterrichtsräume die beste Beleuchtung besitzen, wenn diese dem diffusen Tageslichte am nächsten kommt. Da das direkte Lampenlicht blendet und Schatten wirft, muß also die Beleuchtung eine indirekte sein, d. h. das Licht muß völlig oder doch zum größten Teile an Decken und Wände des Raumes geworfen werden, von wo es zerstreut die einzelnen Arbeitsplätze gleichmäßiger erleuchtet. Es ist nun von Wichtigkeit, festzustellen, welches Licht sich am besten dazu eignet. Dabei kommt vor allem in Frage, welche Lichtart erhellt den Tisch genügend und überall gleichmäßig. Ferner ist auch der Preis und etwaige Verschlechterung der Luft durch Erwärmung und Erzeugung von Kohlensäure oder Wasserdampf mitbestimmend zu berücksichtigen.

Der Versuchskommission gehörten an der Vorstand der Universitäts-Augenklinik, der Vorstand des Hygienischen Instituts und der Generalarzt, ferner Gasfachmänner und — damit nicht pro domo gearbeitet zu sein schiene — ein

Professor der Elektrotechnik und ein Oberingenieur der Siemens-Schuckertwerke, mit Ausnahme des letzten sämtlich in München wohnend.

Die mit großer Sorgfalt in gleichzeitig von Menschen benutzten oder nicht benutzten Räumen angestellten Beobachtungen ergaben so deutlich redende Resultate, daß dieselben allgemein bekannt zu werden verdienen.

Eine Helligkeit von 25 lux im Schulraum, von 80 lux im Zeichensaal läßt sich mit jeder Beleuchtungsart an den Arbeitsstellen erreichen, wie einerseits im Hörsaal der Forstlichen Versuchsanstalt (3,80 m hoch), anderseits im Zeichensaal der Technischen Hochschule (4,80 m hoch) festgestellt wurde. Das Zucken des elektrischen Lichtes bis 7mal in 5 Minuten machte sich störend bemerkbar. Die Platzbeleuchtung hatte bei 300stündiger Benutzung der Gasglühkörper noch nicht 6% abgenommen. Selaslicht arbeitete gleichmäßiger als Millenniumlicht. Schattenbildung war bei völlig zerstreutem Licht nicht wahrnehmbar. Im nicht gelüfteten Saale war die Steigerung der Temperatur und des Kohlensäuregehalts bei Gasbeleuchtnug ganz bedeutend gegenüber der bei elektrischer Beleuchtung. Aber bei geöffneter an der Decke befindlicher Abzugsklappe war ein Unterschied in beiderlei Beziehung kaum noch bemerkbar. Der Preis für brauchbares elektrisches Licht ist bis 3mal so teuer als der für Gas speziell Preßgas.

Bedenkt man, daß wir 8 Gasflammen statt der 3 Bogenlampen nehmen müssen, so leuchtet ein, daß das Gaslicht gleichmäßiger die Decke, also auch den Arbeitstisch erhellen mußte als das elektrische Licht, wie auch sämtliche Beobachtungsreihen, die übersichtlich in Kurven dargestellt sind, ergeben haben.

Linden-Hannover. B. Habenicht.

III. Vermischtes.

Erhaltung historisch wertvoller Schulapparate.

Der am 18. Dezember 1906 gestorbene Professor am Realgymnasium zu Magdeburg Dr. Danckwortt hat als letztes Vermächtnis seiner Feder eine Beschreibung älterer Apparate aus der physikalischen Sammlung der genannten Anstalt hinterlassen, die im Jahresbericht 1907 zum Abdrucke gelangt ist. Die Arbeit, die über mehrere geschichtlich wertvolle Apparate Aufschluß gibt (Hodometer, Pedometer, Planetarium von Gelbke, Elektroskop von de Luc, Sonnenmikroskop von Junker, meist um 1800), veranlaßt zu mancherlei Betrachtungen. Zunächst ist es lebhaft zu bedauern, daß es an gedruckten Katalogen physikalischer Kabinette, wie solche für Büchersammlungen allgemein üblich sind, die aber außer dem Nachweis der Apparate noch literarische und historische Angaben enthalten müßten, noch fast ganz fehlt. Nur ein Katalog dieser Art ist mir bekannt geworden: Herwegen, Geschichte und Inhalt der physikalischen Kabinette des Realgymnasiums zu Köln, 1888. Er kann als Vorbild für ähnliche Veröffentlichungen dienen. Sodann aber erinnert Danckwortt mit Recht uns daran, wieviel historische Zeugen jahrhundertelanger Arbeit im Dienste der Experimentaltechnik in den Schränken der Kabinette verborgen sind, über kurz oder lang aber, als für den Unterricht nicht mehr verwendbar, ausgeräumt, d. h. vernichtet werden, um Neuerwerbungen Platz zu machen. Die höheren Lehranstalten sind schon wiederholt aufgefordert worden, den in ihrem Besitze befindlichen älteren Handschriften, Druckschriften, Musikstücken, Münzen usw. ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden. Die physikalischen Apparate verdienten die gleiche Beachtung. Vielleicht gesellt sich einmal der Zentralstelle zur Erhaltung der Kunstdenkmäler und der der Naturdenkmäler eine solche zur Erhaltung aller ehrwürdigen Denkmäler der Technik des Experimentalunterrichts hinzu. Sie würde reiches Sammlungsmaterial ausfindig machen können für das so lange schon erhoffte Schulmuseum.

Münster. J. Norrenberg.

IV. Sprechsaal.

Herr Professor Dr. Geyer-Brieg sendet folgende Erklärung:

Wie mir mitgeteilt wird, hat Herr Direktor Prof. Dr. Leonhard aus meiner Bemerkung (S. 318/19 dieser Monatschrift), daß sein Buch (Der deutsche Aufsatz auf der Mittelstufe, Leipzig 1907, II. Auflage) Neues und Eigenartiges nicht enthalte, bedauerlicherweise den Vorwurf herausgelesen, daß es unselbständig sei. Ich kann versichern, daß ich nicht im entferntesten daran gedacht habe, gegen einen alten erfahrenen Fachmann solch ungeheuerliche Anklage zu erheben. Ich habe nur sagen wollen, daß die Gedanken und Erfahrungen, die in Leonhards Buche vorgetragen werden, an und für sich, also abgesehen von der Form der Darstellung, der Beleuchtung und Wertung des Einzelnen, ebenso wenig vollkommen neu sind wie — alles übrige, was in den letzten zwanzig oder dreißig Jahren über den deutschen Aufsatz veröffentlicht worden ist. Selbst die grundstürzenden Reformer, die sich heute hören lassen, haben wohl so ziemlich alles gesagt, was sich sagen läßt.

Ich hätte übrigens diese für Kenner unserer Aufsatzliteratur überflüssige Bemerkung gar nicht gemacht, wenn ich nicht eine Wendung auf S. 28 des Buches: „auf die Gefahr hin, dadurch mit weitverbreiteten Ansichten und tiefgewurzelten Gepflogenheiten in Widerspruch zu geraten“ irrtümlicherweise auf den Inhalt im ganzen, statt auf den gerade behandelten Abschnitt, bezogen hätte.

Herr Oberlehrer Dr. phil. Johannes Moeller-Halle schreibt:

Als Ergänzung zu meiner vorjährigen Auskunft über den Namen und die Bilder **des Goetheschen Königsleutnants Thoranc** (in dieser Monatschrift V, S. 479) weise ich darauf hin, daß im Juni d. J. „das Gemäldezimmer des Königsleutnants“ von Freunden des Goethemuseums zu Frankfurt a. M., dessen Archiv auch Thorancs Selbstbekenntnisse in seinem „Journal pour moi“ aufbewahrt, angekauft und jenem als Geschenk überwiesen wurden. Unter den insgesamt 86 Einzeldarstellungen befinden sich auch die berühmten, von Seekatz herrührenden zwölf Monatsbilder, die in Kindergruppen eine Charakteristik der einzelnen Monate geben. Besonders wertvoll ist unter ihnen das Bild des April. Denn da für dessen Gruppe der kleine Goethe und seine Schwester Cornelia Modell standen,

so gibt das Gemälde das erste Jugendporträt des Dichters. Den Bildern wurde zunächst ein Platz im Goethemuseum angewiesen, später werden sie in dessen geplantem Erweiterungsbau eine würdige Stätte finden. Ausführliche Angaben über die Erwerbung und ihre Bedeutung darf man wohl in dem nächsten Jahrbuch des Freien Deutschen Hochstifts erwarten; einen vorläufigen Bericht hierüber gibt der Direktor des Museums Prof. Dr. Heuer in dem Feuilleton der Frankfurter Zeitung No. 82 vom 23. März 1907; die Überweisung selber wurde in No. 175 der gleichen Zeitung am 26. Juni d. J. besprochen.

Daß Goethes unrichtige Schreibung des Namens Thorane (statt Thoranc) wohl nicht auf einem Gedächtnisfehler beruht, sondern durch des Königsleutnants eigene undeutliche Schreibung des Schluß-c veranlaßt wurde, zeigt jetzt auch für weitere Kreise die in Franz Neuberts Goethebilderbuch (Leipzig 1906) auf S. 20 bildlich wiedergegebene öffentliche Bekanntmachung mit der gedruckten Unterschrift „Frankfurt den 5. März 1759. Thorane Lieutenant pour le Roi.“

I. Abhandlungen.

Jugendkunde und Jugenderziehung.

Zum Beginn dieses Sommers erschien im Buchhandel, als stattlicher Band von 27 Bogen nebst etlichen Anlagen, der „Bericht über den Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge“,*) der in Berlin vom 1. bis 4. Oktober vorigen Jahres abgehalten worden ist. Der Bericht ist „bearbeitet und herausgegeben“ von einem Vertreter der physiologischen Psychologie an der hiesigen Universität, Professor Dr. Karl L. Schaefer, der als eifriger und treuer Mitarbeiter beim Kongreß diese Aufgabe, wie er selbst sagt, „im Auftrag des Vorstandes“ gelöst hat. Als erster Vorsitzender, dem tatsächlich mit der Aufgabe der Vorbereitung auch die Hauptverantwortung für Einrichtung und Verlauf des Kongresses zugefallen ist, könnte ich für meine Person nicht leicht dazu kommen, eine Rezension des Berichtes zu schreiben, es sei denn um die sorgsame Arbeit des Herausgebers zu würdigen (die solche Würdigung durchaus verdient und auch schon von anderer Seite öffentlich erfahren hat), oder um die Organisation selbst zu rechtfertigen, sofern sie etwa zu ernstlichen Ausstellungen Anlaß gegeben hätte. Jedenfalls aber war ich sehr erstaunt, als die Leitung gegenwärtiger Monatschrift den Band just mir zur Besprechung zusandte. Zwischen einem Berichterstatter und einem Richter ist doch nicht bloß ein etymologisch nahes Verhältnis, und in eigener Sache Richter sein ist nach mehr als einer Seite mißlich. Sich vor sich selbst zu rechtfertigen liegt jedem natürlichen Menschen nahe, sich mitunter im stillen auszuschelten wenigstens jedem besseren Charakter; aber in der Öffentlichkeit? Schließlich empfand ich bei dem Auftrag doch etwas wie den Zuruf: „Tue Rechnung von deinem Haushalte“. Und dem möchte ich mich nicht entziehen.

Mit dem höheren Schulwesen, dem die Monatschrift gewidmet ist, als solchem hatte es der Kongreß ja keineswegs zu tun. Ob man nicht in den Kreisen der höheren Schulen mit dem Kongreß gar zu wenig zu tun haben wollte, ist eine Frage, auf die ich weiterhin noch kommen möchte. Und wenn ich nun die Feder etwas länger in der Hand behalte als zum Behufe der bloßen Berichterstattung notwendig, wenn ich mich in einige allgemeinere Betrachtungen und Vorschläge verliere, so ist daran die verführerische Gelegenheit schuld, die man mir gegeben hat.

*) 432 S. m. 15 Taf. gr. 8°. 7,50 M. Verlag von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Neben den literarischen Selbstanzeigen, die aus Ungeduld oder Erfolgsucht geschrieben werden, gibt es solche, die einer falschen Auffassung der Tendenz eines Buches vorbeugen wollen; und regelmäßiger als beide gibt es, namentlich beim Erscheinen neuer Zeitschriften, aufklärende Artikel unter der Überschrift „Was wir wollen". So ließe sich hier schreiben: „Was wir gewollt haben". Und dazu käme: „Was wir zustande gebracht haben". Aber gegliedert soll es nicht so werden. Geurteilt wurde darüber ja schon von manchen anderen, an sehr verschiedenen Stellen, meist sehr günstig, doch an einigen Punkten auch ungünstig, zum Beispiel von einem, der keinen Sitzplatz mehr fand und die Räume für unglaublich unzulänglich gewählt erklärte. (Und doch konnte man fünf Minuten vor Eröffnung nicht ahnen, daß die Zahl der Herbeiströmenden die der zuvor Angemeldeten um das Dreifache übertreffen würde. Aber langes Stehenmüssen macht eben wütend.) Oder von einer Teilnehmerin, die empört war, daß nur eine einzige Rednerin zwischen zahlreichen Rednern gröberen Geschlechts mitwirkte, und die die Aufklärung, es habe sich eben nur die eine rechtzeitig gemeldet, als Flunkerei des gänzlich männlichen Vorstandes ablehnte. Oder wohl auch von jemanden, der zu wenig Ruhepausen, zu viel sich unmittelbar folgende Reden und Verhandlungen fand. (Womit er objektiv recht hatte; aber wenn „sich seines Fleißes jedermann rühmen darf", so darf vielleicht auch eine Versammlung, die sich zu viel Fleiß auf einmal zumutete, vor sich selbst und der Welt sich halb entschuldigt fühlen, allerdings wirklich nur halb.) Vermißt haben mag schließlich auch mancher den sonst bei Kongressen üblichen Prunkapparat der endlosen und phrasenreichen begrüßenden Reden, der repräsentierenden oder gar protegierenden hochgestellten Personen, der zwischendurch laufenden Festlichkeiten mit neu strömenden Reden, Begrüßungen und Huldigungen. Wir waren eben nur ein „Arbeitskongreß", und wir bildeten uns sogar ein, die Welt sei jenes Beiwerks der Phrasen müde und warte nur auf ein Beispiel, um sich davon loszumachen: eine Ansicht, in der wir freilich, wie neuere Erfahrungen beweisen, uns gründlich getäuscht haben. Ach, wenn doch so viel Bereitwilligkeit zum Loben, wie den Führern und Teilnehmern einer solchen Tagung gegenüber bewiesen zu werden pflegt, auch anderswo vorhanden wäre, z. B. gegenüber Schülern, oder Kandidaten in der Prüfung, oder bescheidenen braven Beamten, treuen Dienern, mühebeladenen Arbeitern, wieviel mehr Zufriedenheit müßte in der Welt herrschen! (Oder wieviel trügerische Selbstzufriedenheit!)

Aus dem Nichts etwas zu schaffen, ist göttlich. Aber auch aus allzu großer Fülle und aus verworrener Fülle heraus etwas zu organisieren, ist für menschliche Kräfte eine schwierige Aufgabe. Das Gebiet der „Kinderforschung" ist von vielen und sehr verschiedenen Seiten zugleich in Angriff genommen und unter sehr verschiedenen Gesichtspunkten angebaut worden, und es ist in sich selber gewissermaßen endlos; und das damit vereinigte Gebiet der Jugendfürsorge, in dem weiten Sinne, wie dieses Wort hier gemeint war, schließt wiederum seinerseits mannigfaltige Probleme ein. Daß im ganzen „Physiologen und Psychologen, Hygieniker, Psychiater und andere Mediziner, Pädagogen, Geistliche, Juristen, Verwaltungsbeamte und unabhängige Freunde und Beobachter der Jugend" zusammen zu wirken hatten, erhöhte natürlich die Schwierigkeit einer befriedigenden Organisation, darf

aber doch wohl als erfreuliche Erscheinung empfunden werden. „Es ist schön zu sehen", so ward in der eröffnenden Ansprache gesagt, „wie ein Objekt von unvergleichlichem Werte, das menschliche Kind, mit dem stillen Reichtum seines organischen Lebens verbindend, ich möchte sagen organisierend auf das Erkenntnisstreben der sonst Auseinandergehenden (oder doch nebeneinander her Gehenden) wirkt. Beinahe wiederholt sich hier im großen und weiten, was sich deutlich im engsten natürlichen Kreise vollzieht, wo die immerhin in so vielem ungleichartig fühlenden Vertreter der beiden Geschlechter, Vater und Mutter also, in dem besten gemeinsamen Besitz, dem Kinde, das zugleich linde und feste Band finden."

Eine Teilung in parallele Sektionen wurde nun freilich durch die zugelassene (übrigens unter Ablehnung zahlreicher außerdem angemeldeter Themata zugelassene) Zahl der Vorträge nötig gemacht, und nur einige wenige Themata aus jedem der Hauptgebiete konnten in den allgemeinen Sitzungen behandelt werden. Die Gleichzeitigkeit der Sektionssitzungen stellte natürlich manchen Teilnehmer vor eine etwas peinliche Wahl und wurde denn auch mehrfach beklagt oder getadelt. Aber alle Vorträge waren fortdauernd gut besucht, und ein geradezu überraschend intensives Interesse bei den Zuhörerschaften leuchtete aus allem hervor. Die Stimmung eines gemeinsamen freudigen Suchens beherrschte meist auch die Diskussion; bloßer Streit persönlicher Meinungen ließ sich nur hie und da beobachten. Eine überaus wertvolle Ergänzung bot die von Herrn E. Fischer aus Rixdorf trefflich organisierte Ausstellung mit ihren mannigfachen, die praktische Kinderpsychologie und die dazu gehörigen pädagogischen Gebiete betreffenden Darbietungen, die die sämtlichen oberen Räume des Universitätsgebäudes füllte, während im ersten Stockwerk die Vorträge und Verhandlungen stattfanden. Eine Anzahl dem Bericht beigegebener Tafeln geben von den wichtigsten Teilen dieser Ausstellung einen Eindruck.

Diese Teilung in Sektionen hatte nicht gehindert, für das Ganze der Verhandlungen einen festen Zusammenhang zu suchen und einen organischen Aufbau herzustellen, so daß teils der natürlichen Abfolge der Entwicklungsstufen Rechnung getragen war, teils dem Gang vom Normalen zum Abnormen, oder sonstigen sich durch sich selbst rechtfertigenden Gesichtspunkten. Leider ward dieser Aufbau in Wirklichkeit an mehreren Stellen durchbrochen, indem zugesagte Vorträge ausfielen oder Redner nur zu einer andern Stunde verfügbar waren. Als anthropologisch-psychologische (A), als psychologisch-pädagogische (B) und als philanthropisch-soziale Sektion (C) waren die drei auseinandergestellt. Und die mittlere derselben, die psychologisch-pädagogische, ist es ja nun, um deren willen sich ein Bericht über das Ganze in die Monatschrift für höhere Schulen wagen darf. Oder vielleicht doch auch um der beiden andern willen? Sollten die anthropologisch-psychologischen Probleme nicht als nachbarlich angrenzende wenigstens einen Teil der Leser der Monatschrift interessieren? und sollten die Sorgen um die durch irgendwelche Abnormität der Entwicklung oder der Lebensbedingungen einer besonderen erzieherisch-philanthropischen Fürsorge bedürftigen Menschenkinder den zur Miterziehung der normalen, glücklicheren Berufenen ganz gleichgültig bleiben? Zumal des versteckt Abnormen sich so viel auch in der Sphäre des anscheinend ganz Normalen findet. Nur sein wissenschaftliches Spezialgebiet genau zu kennen

und sich über die benachbarten unbelehrt zu bekennen, gilt heutzutage als keineswegs verächtlich. Aber so recht eigentlich kennt man doch auch das Spezielle nicht, wenn man es nicht in seinem Zusammenhang mit dem Allgemeineren und nicht das Allgemeinere in seiner Bedeutung für das Besondere kennt. Und auf dem Gebiete praktischer Betätigung steht es ähnlich. „Daß er im innnern Herzen spüret, was er erschafft mit seiner Hand", ist dem Manne nur möglich, wenn er sein Werk im größeren Zusammenhang sieht, und oft wird ihn der Blick in diesen großen Zusammenhang auch vor Irrung bei seiner unmittelbaren Augabe bewahren. Die Frage: Gelehrter oder Erzieher? ist auch in neuester Zeit wieder für die Lehrer unserer höheren Schulen erörtert worden. Die ganz überwiegende Mehrzahl wünscht sich das erstere. Dies sieht sie in seinem besten Lichte, das letztere hat sie in seinem ganzen, vollen, schönen Licht noch nicht betrachten gelernt.

Das Gebiet der theoretischen Erforschung der jugendlichen Natur böte eine Vermittlung. Hier ist Wissenschaft, neue, werdende Wissenschaft, nicht solche, die durch Langlebigkeit zu einer Art von Greisenhaftigkeit gelangt ist, hier ist die Möglichkeit der Forschung ohne Abhängigkeit von tausend literarischen Stützen, und hier ist zugleich nahe Beziehung zu der lebendigen Berufsaufgabe. Es mag den Lehrern der Naturwissenschaft am ehesten nahe liegen, aber fern braucht das Interesse auch andern nicht zu bleiben und eine gewisse Art der Beteiligung wäre ihnen immer möglich. Bis jetzt ist die Zahl der Mittätigen im höheren Lehrerstand ganz gering. Auch zu den Teilnehmern an dem uns hier beschäftigenden Kongreß hat dieser Stand, wenn ich richtig rechne, höchstens ein Prozent gestellt. Und er war doch in die Herbstferien dieser Schulen gelegt worden, nicht ohne eine gewisse Hoffnung. Die sich Interessierenden gelten, wie es scheint, annoch als Sonderlinge. Es ist wahr, man muß sich nicht von jeder neu auftauchenden geistigen Bewegung allzu sehr imponieren, sich nicht in jeden Strom hineinziehen lassen; man muß es um so weniger, wenn man auf wohl angebautem wissenschaftlichen Grund und Boden zu stehen sich bewußt sein darf, und man wird es um so weniger, wenn die neue Scienz etwas sehr anspruchsvoll auftritt. Das ist bei der „Kinderpsychologie" der Fall. Nach der Auffassung mancher ihrer Vertreter sollen nun erst die allerersten Grundlagen für jede haltbare Erziehungstheorie und Erziehungstätigkeit gewonnen werden; das momentan Gefundene und zahlenmäßig Hingestellte soll Ausgangspunkt werden für die tiefstgreifenden Umgestaltungen des Bestehenden; die in freierer Weise seit Jahrhunderten gemachten Beobachtungen sollen nicht wert sein, in Rechnung gezogen zu werden; die jetzt ausschließlich behandelten, sehr peripherischen Gebiete des Seelenlebens scheinen die zentraleren ganz aus dem Interesse verdrängen zu sollen. Dazu kommt noch zweierlei: erstens hat die Kindererforschung sich ganz vorwiegend bei den frühesten Stadien der kindlichen Entwicklung aufgehalten, sehr begreiflich und sehr berechtigt, aber nicht sehr anregend für diejenigen, die es mit den wesentlich späteren Entwicklungsstufen zu tun haben, ihre Aufgabe als wesentlich geistiger empfinden und nicht den Beruf fühlen, sich an die Wiege des Säuglings stellen zu lassen oder zwischen die lallenden und trippelnden und spielenden Kindlein mit ihrer gesamten holden und nackten Natürlichkeit. Was den Müttern interessant ist, den Ammen und auch den Kinderärzten, braucht nicht philologisch gebildeten

Professoren interessant zu sein. Gewiß nicht. Und zweitens sind die Vertreter der neuen Wissenschaft unter sich noch in reichlichem Streite begriffen, fechten gegenseitig ihre Methoden an und ihre Ergebnisse.

Trotz alledem wäre dauerndes, gleichgültiges Zurseitestehen des höheren Lehrerstandes sehr zu beklagen. Man ist da vielfach allzu sehr zufrieden mit einem Maß und einer Art von Kenntnis der Schülerschaft, die ein wirkliches Verständnis nie bedeutet hat und die zu gerechter Beurteilung wie zur rechten erzieherischen Behandlung durchaus nicht ausreicht. Um ihrer selbst willen hat die Pädagogik sich an diesen Versuchen einer Grundlegung und namentlich feineren Unterscheidung zu beteiligen. Sie hat die Möglichkeit und die Pflicht, den tatsächlichen Reichtum jugendlicher Typen nebst der Mannigfaltigkeit der Beziehungen und Bedingungen zu seinem Recht kommen zu lassen. Sie kann zahlreiche Fragen beantworten oder auch zunächst aufwerfen, die dem draußen stehenden Experimentator nicht aufgehen. Alles, was mit Messen, Wägen und Zählen zu vollziehen ist, mit Tastzirkel, Ergograph usw., mit künstlichen Veranstaltungen, kann nur den einen Teil des schätzbaren Materials ergeben, ein anderer muß hinzukommen. Es war ein Augenblick des Jubels, als zu Anfang der achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts die Arbeiter im Gotthardtunnel von Nord und Süd sich einander näherten, als sie durch die noch übrige Felswand hindurch sich zurufen konnten und ihre Stimmen vernahmen, als die Schläge von hüben und drüben zusammentönten, als der Durchschlag erfolgte. Der Tunnel war gelungen, der erwünschte Durchgang für Tausende gesichert. Ein solches Arbeiten von hüben und drüben sollte auch zwischen Pädagogen und Kinderpsychologen erfolgen, in der Art daß eines Tages der Durchschlag geschieht, man sich froh begrüßt und sich des gemeinsamen Werkes erfreut, das für viele (nicht Vergnügungs- und nicht Geschäftsreisende, aber junge Reisende ins Leben hinein) sich wertvoll erweisen wird.

Daß übrigens die Volksschulpädagogen denen von den höheren Schulen auf diesem Felde bereits wieder ein Stück voraus sind, darf nicht unbeachtet bleiben. Zu bezweifeln ist freilich nicht, daß gerade deren Beteiligung eine Anzahl selbstbewußter Akademiker nur davon abhalten wird, sich zu interessieren. Es wäre schwer, der hierüber zu schreibenden Satire die gebührende Schärfe zu geben. Eine kleine Hilfe ergibt sich vielleicht dadurch, daß statt von Kinderpsychologie von „Jugendkunde“ gesprochen wird. Und diesen Namen halte ich in der Tat für den rätlicheren und wende ihn seit längerer Zeit in meinen eigenen Vorlesungen an. Jugendkunde und Jugenderziehung bilden doch eine natürliche Ergänzung. Um das noch fühlbarer zu machen, dürfen wohl einige weitere Ausführungen angereiht werden.

In den Vorträgen und Verhandlungen des Kongresses war sicher gar manches der Art, daß auch die Lehrerwelt der höheren Schulen ein *Tua res agitur* heraushören konnte. Es ist unmöglich, auf all das Einzelne hier zu verweisen. Manches natürlich konnte nur mittelbar für die Schulwelt Bedeutung gewinnen, wie z. B. gleich der erste Vortrag von Professor Baginsky über „die Impressionabilität des Kindes unter dem Einfluß des Milieu“. (Es ist immerhin für den Lehrer wichtig, zu wissen, daß der Zögling, den er vor sich hat, nicht nur und nicht allenthalben

die Seiten seines Wesens aufweist, die er dort gewahren läßt; und wie bedenklich hemmend und verändernd ein Zustand und eine Sphäre der Angst auf jugendliche Menschen zu wirken pflegt, auch das muß mit aller Bestimmtheit erkannt werden.) Um so mehr aber wäre dem hier im Text nur kurz skizzierten Vortrag von Professor Meumann über „wissenschaftliche Untersuchung der Begabungsunterschiede der Kinder und ihre praktische Bedeutung" zu entnehmen. Diese praktische Bedeutung fand der Redner erstens in der kritischen Revision des Begriffs der Schulbegabung, zweitens in der Behandlung der Frage nach der Bildungsmöglichkeit der Begabung, insbesondere der Beseitigung von Begabungsmängeln und der Ausgleichung von individuellen Begabungsunterschieden, drittens in der Untersuchung der Wirkungen, welche das gesonderte Unterrichten von Kindern verschiedener Begabungsgrade auf die intellektuellen Leistungen der Kinder hat. Das „Verhältnis von Kinderforschung und Pädagogik" behandelte dann Rektor Ufer, und seine grundsätzliche Stellungnahme wird wohl die Zustimmung der meisten Pädagogen finden, die der Bewegung gefolgt sind. Etlicher Spott gegen „Leute, die sich aus Liebhaberei mit der Pädagogik beschäftigen, immer der neuesten Mode folgen" usw., oder gegen solche, die von dem „Flugsande der bisherigen Pädagogik" glauben sprechen zu dürfen, oder gegen die Meinung, „die Pädagogik wolle nun nach jahrhundertelangen Irrfahrten endlich die richtigen Bahnen einschlagen", ließ sich sicherlich rechtfertigen. Daß die Lehrer mit ihrer regelmäßigen, andauernden und vielseitigen Beziehung zu den Zöglingen und mit den ihnen zu Gebote stehenden Gelegenheiten zur Beobachtung und Erkenntnis nicht minder als die von außen herzutretenden, experimentierenden Neupsychologen gehört und geschätzt werden müssen, diese Mahnung durfte von einem keineswegs in der Routine verbliebenen Pädagogen ausgesprochen werden. Die tatsächlichen Aufgaben vervollkommneter psychologischer Beobachtung kamen gleichwohl auch in diesem Vortrag zu genügender Andeutung, und die spätere, lebhafte Diskussion über das Thema ergab befriedigende Vermittlung. In dieser Diskussion kam denn u. a. auch die Methode der Gruppierung der Schüler zu engeren Klassengemeinschaften (nach Schulrat Sickinger in Mannheim) zur Besprechung: ein Bedürfnis, das wohl nicht bloß für den Volksschulunterricht empfunden werden kann. Die Erläuterung der Ausstellung durch ihren Veranstalter Herrn E. Fischer konnte, wie namentlich die Ausstellung selbst, erkennen lassen, daß ihr Besuch für jeden Pädagogen lehrreich war: es sei nur auf die physiognomischen Typen der psychisch irgendwie minderwertigen Individuen verwiesen; jeder Kenner von Schülermengen mochte hier wohlbekannte — und sicher meist nicht in rechter Weise gewürdigte — Merkmale wiederfinden. Einen interessanten Rückblick auf die frühere literarische Bearbeitung der Kinderseelenkunde (ihre erste Blütezeit gegen das Jahr 1800) gab der um die Kinderpsychologie so verdiente Dr. W. Ament. Es werden ja wohl immer manche für ein Gebiet gerade dadurch gewonnen, daß sie dasselbe in seiner geschichtlichen Entwicklung schauen. Als Werdender darf man am Werdenden Freude haben. Der glänzende Vortrag des Geheimen Admiralitätsrats Felisch über die Fürsorge für die schulentlassene Jugend behandelte nicht eine pädagogische Fachfrage, aber dafür ein Thema von tiefgreifender Bedeutung innerhalb unseres nationalen Lebens und für jeden, der ein empfängliches

Gemüt für die Sorgen dieses nationalen Lebens sich bewahrt hat. Mag das „Vorkommen der Idiotie in der Praxis des Kinderarztes", worüber Geheimrat Heubner sprach, zunächst außerhalb des Bereiches unseres pädagogischen Interesses bleiben, so reicht doch die unterscheidende Anerkennung der „Schwachmütigen" (neben den „Schwachsinnigen") auch in die Schulen hinüber, wie denn ein späterer Vortrag von dem Wiener Gelehrten Dr. Th. Heller (dem Verfasser der „Heilpädagogik") über „psychasthenische Kinder" dieses Gebiet in eingehender und sehr interessanter Weise erörterte. Ein Vortrag von Dr. Sonnenberger aus Worms galt der besten Einrichtung der Ferienkolonien, ein sehr umfassender und wirkungsvoller von Landgerichtsrat Kulemann der „forensischen Behandlung der Jugendlichen", ein weiterer vom jetzigen Direktor des Rauhen Hauses zu Hamburg, Pastor Hennig, dem Thema „Freiwilliger Dienst und staatliche Ordnung in der Arbeit an der gefährdeten Jugend", und ein solcher von Professor Martinak aus Graz behandelte ein Thema, das ausdrücklich und ganz unmittelbar die Schulen, die höheren noch weit mehr als die niederen, angeht, nämlich „Wesen und Aufgabe einer Schülerkunde". Vielleicht hat der hochgeschätzte Redner den Rahmen einer solchen Schülerkunde (deren Anbau ich meinerseits seit vielen Jahren empfohlen habe) für den Geschmack vieler zu weit gespannt oder richtiger der Abteilungen zu viele mit einem Male hingestellt: aber zu vereinfachen wird hier nicht schwer sein, wenn man nur der Sache ernstlich näher treten will.

Zu diesen vor der Allgemeinheit verhandelten Gebieten kommen dann mehr als doppelt so viele, die in den Sektionen ihre Stätte fanden. William Sterns Thema „Grundfragen der Psychogenesis" erweckte ganz besonderes Interesse und dürfte auch dem Leserkreis dieser Monatschrift eine schätzenswerte Einführung gewähren. „Die Anlagen des Kindes", in der Beleuchtung des Heidelberger Privatdozenten Dr. Elsenhaus, die Frage der „Kinderlügen" nach Direktor Kemsies, die experimentelle Studie über „Haus- und Prüfungsaufsatz" von Dr. Friedrich Schmidt-Würzburg, die Ausführungen von Dr. Schmidkunz über „die oberen Stufen des Jugendalters" dürften zumeist von allen diesen Vorträgen geeignet sein, auch das Interesse unserer Leser zu finden, und wohl mehr noch sie zu Beobachtungen und Studien anzuregen, als sie schon hinlänglich zu belehren. Aber auch die Betrachtungen über individuelle Hemmungen der Aufmerksamkeit im Schulalter, über hysterische Epidemien in deutschen Schulen, über Schlafverhältnisse von Schulkindern, über sprachgestörte Kinder, über Arbeitserziehung, über jugendliche Verbrecher, diese und noch andere Themata brauchen wohl uns alle nicht gleichgültig zu lassen. Über den Inhalt Bestimmteres mitzuteilen, wird hier nicht nur im Hinblick auf den Raum unterlassen, sondern auch, weil der Bericht nicht die Lektüre entbehrlich machen soll, weil vielmehr Anregung entnommen werden sollte, den Band dieses Kongreßberichts in die Lehrerbibliothek auch jeder höheren Schule einzustellen. (Ich wünsche dies dem sehr uneigennützigen Verleger.) Mit diesem Einstellen eines abgeschlossenen Bandes aber ist es freilich nicht genug. Die Zahl der Themata aus dem Leben der höheren Schulen war diesmal, je nachdem man's rechnen will, etwas über Null oder Null. Zwei dafür ins Auge gefaßte konnten schließlich doch nicht geboten werden. Muß das auch für die Zukunft so bleiben? Ein zweiter Kongreß ist für den Herbst 1909 in Jena in Aussicht genommen. Nach-

dem ich mir nun einmal die Frage vorgelegt habe, welche Aufgaben hier etwa an höheren Schulen dem Studium gestellt werden könnten, welche ich, wenn ich noch das Glück hätte, dort mit beobachten zu können, mit leben zu dürfen, gerne aufnehmen würde, bin ich nach kurzem Besinnen auf folgende Reihe gekommen, die ich hiermit zu freundlicher Erwägung zu unterbreiten mir erlaube.

Beobachtungen über tatsächliche Varietäten (gegenüber den Durchschnittsergebnissen der experimentellen Psychologie) in Beziehung auf Ermüdbarkeit, Aufmerksamkeit und Gedächtnis, ferner auf den Einfluß von Tages- und Jahreszeiten und Verwandtem. Genaue Feststellungen in Beziehung auf das Arbeitstempo verschiedener Schüler, sei es im allgemeinen, sei es auf bestimmten Gebieten oder bei bestimmten Aufgaben. Zusammenfassende Feststellungen über die Distanz zwischen den besten und den schwächsten Schülern einer Klasse. Beobachtungen über den Zusammenhang zwischen körperlicher Kräftigkeit und geistiger Leistungsfähigkeit (Ausdauer, Frische usw.). Vergleichende Feststellungen über das Maß der Sinnestüchtigkeit (Auge, Ohr, auch Zunge und Hand) verschiedener Schüler. Verteilung der Schüler einer Klasse nach den Sinnes- oder Auffassungstypen (visuell, auditif, motorisch, gemischt). Statistische Feststellungen über versagende und überragende Fachbegabung. Abweichende Leistungsfähigkeit desselben Schülers bei verschiedenen Lehrern (des gleichen Faches). Divergente Leistungen in verschiedenen Fremdsprachen, sowie auch sonst in nahe verwandten Fächern. (Natürlich hier und bei allen ähnlichen Fragen Versuch psychologischer Begründung.)

Ungleiches Verhalten im Klassenunterricht und bei häuslichem Lernen. Beobachtungen über die Wirkung häuslicher Nachhilfe (inwieweit fördernd und schädigend). Vorhandenes und vermißtes Zeichentalent und Maß der Entwicklungsfähigkeit in beiden Fällen. Besondere Befähigung zum Deklamieren, mit welchen allgemeinen Eigenschaften zusammenhängend? Wie äußert sich besondere Phantasiebegabung bei Schülern? Welche wertvolle Begabung kann besonders träumerischen Naturen doch eigen sein? Erscheinungsformen und Analyse der sogenannten Dummheit. Unterscheidung von Dummheit und Dumpfheit. Zeitweilig erscheinende „Dummheit", partielle, endgültige, allgemeine. Äußere Schwerfälligkeit und innere. Schüler mit Lieblingsfächern und ohne solche, und Wirkungen solcher Neigung. Überwindbare und unüberwindbare Einseitigkeit.

Psychologische Unterlagen des Fleißes. Fleiß und äußere Lebensbedingungen. In welchem Sinne ist der Begriff des „Betragens" (bei der Schülerbeurteilung) zu nehmen und welche inneren und äußeren Bedingungen wirken auf dieses „Betragen"? Wie verhalten sich bei einzelnen Schülern Lebendigkeit beim Spiel und Lebendigkeit im Unterricht? Ungleiche Fähigkeit des Sichsammelns nach den Spielpausen. Grade und Arten der Zerstreutheit. Charaktersymptome im Verkehr der Schüler untereinander. Herrennaturen und Führernaturen unter den Schülern. Von welcher Art sind die unter den Mitschülern beliebten Naturen? Welche unterwerfen sich leicht fremdem Einfluß, der allgemeinen Strömung? Unterscheidung zwischen Symptomen der Feinfühligkeit, Empfindlichkeit, Weinerlichkeit usw. Zusammenhang zwischen andauernder Unruhe, Neigung zum Lachen usw. und Kon-

stitution sowie äußeren Lebensbedingungen. Hervortreten leichterer Formen von Chorea, bzw. der Disposition dazu.

Körperliches Wachstum und schwankende geistige Leistungsfähigkeit. Beginn, Tempo, Art und Dauer des Durchlaufens der Pubertätsperiode. Auffallende Wandlungen bei Schülern (nebst Versuch der Erklärung). Zurückgehende Fähigkeiten im Laufe der Schülerentwicklung. Nachwirkung schwererer Krankheiten auf Gedächtnis und sonstige geistige Kraft. Erhöhte Leistungsfähigkeit nach längerer Unterbrechung des Schulbesuchs (auch durch Krankheit). Einwirkung des Übergangs auf eine neue Schule, Periode der „toten Reibung", Notwendigkeit und Fähigkeit, sich in Unbekanntes hineinzuraten. Unsicherheit im exakten Lesen und in der Orthographie im Zusammenhang mit leichterer Abnormität der Augen. Handschrift und persönliche Wesensart. Wirkung des Stotterns auf die geistige Entwicklung. Desgleichen Wirkung von Schwerhörigkeit. Zusammenfassende Beobachtungen über leichtere pathologische Erscheinungen innerhalb einer Schülerklasse. Die geistige Beschaffenheit jüngerer Schüler, bei denen regelmäßiger Alkoholgenuß anzunehmen ist.

Merkbarer Einfluß des Standes der Eltern (väterlichen Berufs) auf Eigentümlichkeiten der Schüler. Die Haltung von Schülern unter dem Einfluß väterlichen Ehrgeizes. Erhebliche Verschiedenheiten im Wesen von Geschwistern. Einfluß des Vorhandenseins zahlreicherer Geschwister auf die Erziehbarkeit des einzelnen. Beispiele auffallender Ungleichheit der moralischen Haltung innerhalb der Schule und außerhalb (mit Versuch der Erklärung). Darstellung der gesamten Entwicklung einer Schülerpersönlichkeit während des Schulbesuchs. Bestimmte Feststellungen über die gesamte Entwicklung von Schülern vor dem Eintritt in die höhere Schule. Altersstufen und Wahl der freiwilligen Lektüre. Gunst eines modernen Autors bei den Schülern der Oberstufe. Gefühlsstellung der Schüler zu den verschiedenen Schulautoren. Altersstufen und Wandel der Spielneigungen. Wertvolle und wertlose Nebenbeschäftigungen der Schüler.

Gelegenheiten zur Prüfung des freien persönlichen Urteils der Schüler (Geschmacks-, Wert-, praktische Urteile). Erinnerungs- und Aussageproben. Psychologische Analyse der Fehler in schriftlichen Arbeiten. Verschiedenheit im Ausfall häuslicher, Klassen- und Prüfungsarbeiten. Genauere Untersuchung des geistigen Prozesses beim „Herausbringen" eines fremdsprachlichen Textes. Desgleichen beim Zustandekommen eines Aufsatzes. Wie sind die positiven Seiten der freieren schriftlichen Schülerleistungen festzustellen und zu würdigen? Beobachtungen über die Zähigkeit örtlicher oder provinzieller Sprachfehler. (Auch eine Hauptstadt kann in diesem Sinne viel Provinzielles haben.)

Günstige oder ungünstige Ergebnisse des Versuchs mit komparativem Sprachunterricht. Versuche mit mehr Sukzession als Simultanität der Unterrichtsstoffe. Ist völlige Lückenlosigkeit im Unterricht eine psychologische Notwendigkeit und verspricht sie nur Vorteile für die Entwicklung der Lernenden? Inwieweit empfiehlt und ermöglicht sich Wechsel der Operationen innerhalb derselben Unterrichtsstunde, und zwar inwieweit auf verschiedenen Klassenstufen? Versuche, den Schülern einer Klasse (oder Schule) ein Maß von Selbstverwaltung einzuräumen. Versuche, bei gewissen Vergehungen eine Art von Schülerjury zu hören. Eigen-

tümlichkeiten der Schülerschaften bestimmter Landschaften. Vorzüge und Gebrechen des Großstadtschüler als solcher. Feststellungen über die weitere Entwicklung bestimmter Schüler (Musterschüler oder auch solcher, die besondere Schwierigkeiten machten oder besondere Eigentümlichkeiten aufwiesen) in ihrem Leben nach Verlassen der Schule.

Dies seien für jetzt meine Vorschläge, deren Gewicht natürlich ganz ungleich ist, von denen nur einzelne dem Geschmack einzelner Leser zusagen mögen, und die sich ohne Zweifel modifizieren, verbessern und mannigfach ergänzen lassen.*) Meine Meinung ist nicht etwa, daß diese Flut von Thematen schleunig in Bearbeitung genommen, oder daß sie etwa auf den nächsten Kongreß für Kinderforschung gebracht werden solle. Ich wollte nur die Art andeuten, wie sich Mitglieder der höheren Lehrerschaft innerhalb ihrer Berufstätigkeit an der volleren Erforschung der Jugend beteiligen könnten, die eben keineswegs, wie man meinen mag, hinlänglich erforscht ist, hinlänglich gekannt zu sein pflegt. Und daß die Jugenderziehung nur Hand in Hand mit der Jugendkunde sich vervollkommnen kann, ist offenbar. Namentlich aber bringt das nach dieser Seite gehende Interesse die Schüler dem Lehrer innerlich näher, und damit wird alles besser, erzieherische Leistung und Stimmung der Schüler und Berufsstimmung des Lehrers, also Tüchtigkeit und Glück.

Berlin. W. Münch.

Gymnasium und Realschule.

Von jeher, solange ich mich mit Schulfragen und Schulreformvorschlägen beschäftige, habe ich es als ein wertvolles Ereignis betrachtet, wenn Professor Fr. Paulsen dazu das Wort nimmt, und so habe ich denn auch jetzt wieder seinem Aufsatz im Augustheft der Monatschrift für höhere Schulen viel Anregung und Belehrung zu verdanken. Paulsen ist für mich in diesen Dingen so sehr maßgebend, daß ich mich nur schwer entschließe, zu einigen seiner Ausführungen das Wort zu nehmen. Aber ich halte es für nötig, daß ich es tue, nicht, weil ich Mitglied der Unterrichtskommision deutscher Naturforscher und Ärzte bin; denn deren Ansichten zu vertreten bin ich nicht berufen; sondern weil mir in dem Schriftwechsel zwischen Poske und Paulsen einiges der Ergänzung zu bedürfen scheint.

Paulsen hört aus den Reformvorschlägen der genannten Unterrichtskommission den Ton heraus: „Das klassische Gymnasium kann und darf nicht so bleiben wie es ist“, und wünscht, daß statt einer wesentlichen Umgestaltung des Lehrplanes des klassischen Gymnasiums der Weg beschritten werden möchte, die Realanstalten zu vermehren usw.; und dabei nennt er schließlich als eine der zu empfehlenden Maßregeln: Umgestaltung der allzu zahlreichen klassischen Anstalten in Realanstalten. Dieser Vorschlag ist schon wiederholt von ansehnlichen Männern gemacht worden, die neben ihrer Hochschätzung des gymnasialen Unter-

*) Zur leichten Orientierung über das Gebiet überhaupt seien die „Fortschritte der Kinderseelenkunde“ von Dr. W. Ament (Leipzig, bei W. Engelmann) empfohlen.

richts Wohlwollen und Verständnis genug für die Realschulen haben, um die auf Vermehrung dieser Anstalten gerichteten Wünsche als berechtigt anzuerkennen. Aber wenn doch dieses Zugeständnis, dieser seit einer Reihe von Jahren wiederholte Vorschlag: Gymnasien in Realanstalten umzuwandeln, so außerordentlich selten zur Ausführung gelangt, wie es tatsächlich der Fall ist, wird man denen nicht Unrecht geben können, die diesen Vorschlag, so aufrichtig gemeint er auch sein mag, als einen papiernen betrachten und ihn bei ihren Erwägungen, was weiter geschehen soll, gar nicht mehr in Betracht ziehen.

Wir haben — oder hatten vielmehr vor Jahresfrist — in Preußen 474 neunklassige Vollanstalten: 320 Gymnasien, 110 Realgymnasien und 44 Oberrealschulen;*) verteilt auf 284 Städte. 190 Städte in Preußen haben als einzige höhere Vollanstalt ein Gymnasium. Hat nicht Steinbart recht, wenn er angesichts der Ansprüche, welche die Gegenwart in immer steigendem Maße nach der realen und neusprachlichen Richtung an unsere Schulen stellt, ein solches Vorherrschen isolierter Gymnasien geradezu als einen volkswirtschaftlichen Unsinn bezeichnet? „Der größte Teil dieser isolierten Gymnasien ist", wie Steinbart weiter angibt, „staatlich; von den wenigen nicht staatlichen erhalten die meisten Staatszuschuß; und wenn man genauer zusieht, so ist ein Drittel dieser isolierten Gymnasien von der Bürgerschaft als Realschulen gegründet", also erst später in Gymnasien umgewandelt worden. Ist es angesichts dieser Verhältnisse wirklich noch zulässig, die Freunde des neusprachlich-naturwissenschaftlichen Unterrichts bei ihren Versuchen, den Zugang zum Gymnasium ihren Wünschen zu eröffnen, mit der Hoffnung auf Umwandlung von Gymnasien in Realanstalten zurückzuscheuchen?

Ebensowenig können sich die Freunde der Realanstalten mit dem Trost und der Hoffnung abspeisen lassen, daß ihrem Wunsche durch die in Zukunft neu zu begründenden Schulen, die in der Regel Realschulen sein würden, Erfüllung zuteil werden würde. Daß letzteres geschehen wird, darf man mit Fug und Recht bezweifeln, angesichts der Tatsache, daß in den letzten Jahren die Zahl der Gymnasien nicht ab-, sondern zugenommen hat, und daß eine Anzahl neuer Anstalten als Gymnasien begründet ist. Aber selbst wenn es so wäre, daß die neuen Anstalten in der Regel als Realanstalten begründet werden und daß sie der — leider mehrmals unter Mitwirkung der Unterrichtsverwaltung erfolgten — Umwandlung in gymnasiale Anstalten nachher entgehen: von den 190 Städten, welche jetzt als einzige Vollanstalt ein Gymnasium haben, werden in absehbarer Zeit nur sehr wenige durch die Zunahme ihrer Bevölkerung in die Lage versetzt werden, eine zweite Vollanstalt errichten zu müssen. So lange können aber, obwohl Paulsen es empfiehlt, diejenigen, die den neusprachlichen und naturwissenschaftlichen Unterricht verstärkt sehen wollen, nicht warten; denn die Entfremdung zwischen dem, was die große Mehrzahl der Schüler von der Schule mit ins Leben nehmen sollte, und dem, was die Schule ihnen gibt, wächst infolge der rasch fortschreitenden neuzeitlichen Entwicklung der Menschheit von Tag zu Tage.

Zweitens möchte ich mich zu der von Paulsen in dem genannten Aufsatz mehr-

---

*) s. Steinbart, Zur Weiterführung der Schulreform in Preußen. Duisburg 1906, bei F. H. Nieten.

fach erörterten „klassischen Bildung“ äußern, von der er sagt, „sie ist eine langsam reifende Frucht, sie braucht viel Zeit und Kraft und Vertiefung, wenn sie für den ganzen Menschen etwas bedeuten soll“. Ich bin mir, wenn ich mich hierzu äußere, wohl der Gefahr bewußt, von vielen als Banause, als Amerikaner kurz abgewiesen zu werden. Auch maße ich mir nicht an, mich in der Beurteilung humanistischer Studien und ihres Wertes für die Menschheit als gleichberechtigt neben diejenigen zu stellen, welche diese Studien zu ihrer Lebensaufgabe gemacht haben. Aber das Gymnasium entläßt doch jahraus, jahrein die meisten seiner Abiturienten — von den schon früher aus den oberen Klassen Abgehenden ganz zu schweigen — zu Lebensberufen, in denen sie der alten Sprachen und was damit zusammenhängt, nicht bedürfen, und als einer von diesen glaube ich wohl das Wort nehmen zu dürfen. Ich habe das Gymnasium besucht, war stets, was man einen guten Schüler nennt, habe in meinem Abiturientenzeugnis besonders gute Prädikate in Latein und Griechisch, habe mich dann dem technischen Studium zugewandt, habe 20 Jahre als Maschinenfabrikant mitten im gewerblichen Leben gestanden und bin nun, als Direktor des Vereines deutscher Ingenieure und als Redakteur seiner Zeitschrift, der bedeutendsten technisch-wissenschaftlichen Zeitschrift der Welt, seit 25 Jahren in regstem Verkehr mit einer großen Zahl von Männern, die für unser öffentliches Leben, inbesondere auch auf wissenschaftlichem Gebiet, von hervorragender Bedeutung sind. Ich glaube deshalb, über das, was der Durchschnitts-Abiturient des Gymnasiums von der Schule ins Leben mitnimmt und was davon ihm wirklich dauernder Besitz wird, sehr wohl mitsprechen zu dürfen. Da bin ich denn der Meinung, daß diejenigen, welche den Genuß, den die humanistischen Studien den Primanern bereiten sollen, so außerordentlich rühmen, ihre eigenen Empfindungen mit denen ihrer Schüler verwechseln. Wenn ein Gymnasialdirektor in feierlicher Rede sagt:

> „Wer jemals den schönheitstrunkenen Sinn im Wohllaute griechischer Sprache gebadet hat, wer die wunderbare Dichtkunst Homers, die Gemüt erschütternde Gewalt eines Tragikers wie Sophokles in seiner Seele empfunden, wer in die Tiefe der Gedanken eines Plato sich versenkt hat, wer seine Freude an der durchsichtig klaren Logik der Sprache der Römer, an der Darstellungskunst eines Cäsar und Tacitus, der heiteren Lebensauffassung eines Horaz gehabt hat, wer nicht vergißt, daß wir in unserer gesamten Kultur, in allen Zweigen unseres Lebens auf den Errungenschaften jener alten Völker fußen, der weiß zu schätzen, usw.“

dann muß er sich wohl den Vorwurf gefallen lassen, daß er die Welt durch eine stark gefärbte Brille ansieht. Soweit meine Erinnerungen reichen, kommt der Durchschnitts-Primaner nicht zu den soeben geschilderten Genüssen: dazu macht es ihm noch zu viel Mühe, die sprachlichen Schwierigkeiten zu überwinden; und nicht nur die Erfahrung an mir selbst, sondern auch zahlreiche Mitteilungen von anderen haben mich erkennen lassen, daß bis auf wenige Ausnahmen diejenigen, die nicht von Berufs wegen nötig haben, sich mit den humanistischen Studien weiter zu beschäftigen, meist unmittelbar nach dem Abiturientenexamen von den alten Sprachen und dem Studium der alten Schriftsteller für immer Abschied

nehmen.*) Ich bin deshalb der Meinung, daß die große Mehrzahl der Gymnasiasten gar nicht dazu kommt, die von Paulsen als notwendig bezeichnete Vertiefung vorzunehmen, bin der Meinung, daß der Einfluß der humanistischen Ausbildung, wie sie jetzt das Gymnasium gewährt, auf die große Mehrzahl derjenigen, die sie als Schüler empfangen, aber nicht weiter pflegen, weit überschätzt wird; bin der Meinung, daß dasjenige, was von den humanistischen Studien in dauernden Besitz der Schüler übergeht, auch ohne die jetzige, alles übrige zurückdrängende Beschäftigung mit den alten Sprachen erlangt werden kann; bin der Meinung, daß die Wirkung des Unterrichtes auf den Geist der Schüler nicht so sehr von dem abhängig ist, was gelehrt wird, sondern von dem wie; bin der Meinung, daß für die Charakterbildung des jungen Mannes, für seinen Respekt vor ernster, wissenschaftlicher Arbeit, für seine begeisterte Liebe zu allem Edlen, Guten und Schönen es ganz einerlei ist, ob er auf der Schule alte oder neue Geschichte, alte oder neue Sprachen lernt. Aber ich weiß auch, daß Tausende und aber Tausende von Männern, die auf dem Gymnasium ausgebildet sind, es nachher, wenn sie im Leben stehen, bitter beklagen, für das Verständnis ihrer Mitwelt in Menschen und in Natur, in Literatur und Technik so unzulänglich vorbereitet worden zu sein, wie es bei dem heutigen Gymnasialbetrieb der Fall ist; sie gäben gern manchen lateinischen und griechischen Schriftsteller, den sie in ihrer Jugend nicht verstanden haben und später nicht mehr lesen können, preis, wenn sie dafür einen tieferen Einblick in die neusprachliche Literatur, in die Vorgänge der Natur am Himmel und auf Erden eintauschen könnten.

Berlin im August 1907. Th. Peters.

Noch ein Wort über die Reformvorschläge der Unterrichtskommission der deutschen Naturforscher und Ärzte.

Die Erwiderung des Herrn Professor Paulsen im Augustheft (S. 417—422) gibt mir noch zu einigen Bemerkungen und Richtigstellungen Anlaß, für die ich die Leser der Monatschrift um geneigtes Gehör bitte.

Was die drei Mißverständnisse betrifft, die ich im ersten Aufsatz des Herrn Paulsen gefunden habe, so sollte billigerweise die Erklärung eines der Kommission Angehörigen und an ihren Verhandlungen ausnahmslos Beteiligtgewesenen genügen, um jede fernere Unterlegung unzutreffender Absichten auszuschließen. Dies gilt insbesondere von der Annahme, die Gedanken der Kommission bewegten sich in der Richtung auf eine Reformschule mit gemeinsamem sechsklassigen Unterbau und gegabeltem Oberbau. Mit einem „ja doch wohl ungefähr“ kon-

*) Wie rasch diese Kenntnisse schwinden, wenn sie nicht weiter geübt werden, erfahren die meisten Männer nach Abgang vom Gymnasium an sich selbst, jedenfalls dann, wenn ihre Söhne anfangen, Lateinisch und Griechisch zu lernen; und wie wenig das Gelernte schon bald nach Abgang vom Gymnasium festsitzt, mag die Tatsache lehren, daß kürzlich 3 Mediziner im Staatsexamen das Wort fokal (Beleuchtung) teils vokal, teils phokal geschrieben haben.

struiert Professor Paulsen recht künstlich ein „unter der Oberfläche bleibendes Verlangen" der Kommission oder „wenigstens ihrer Mehrheit" nach jener Schulform. Ich glaube verraten zu dürfen, daß im Gegenteil die Mehrheit der Kommission die von dem betreffenden Berichterstatter in dem Bericht ursprünglich zum Ausdruck gebrachten Tendenzen nicht zu den ihrigen gemacht und absichtlich die mehr positiven Formulierungen zu rein hypothetischen abgeschwächt hat. Aus einzelnen Wendungen eines so zustandegekommenen Berichtes wird sich, namentlich bei einer gewissen dialektischen Gewandtheit, immer noch ein Strick für die Kommission drehen lassen — diese bedankt sich jedoch dafür, daran gehängt zu werden. Über die Aussichten des in Rede stehenden Schulreformplans gehen ja die Meinungen auseinander, für ganz unmöglich wird wohl auch Professor Paulsen seine Verwirklichung nicht erklären wollen, angesichts der Tatsache, daß anderswo Ähnliches bereits besteht. Der Kommission wird es daher kein unparteiisch Denkender verargen, daß sie vor Ablauf ihres Mandats auch zu diesem Problem in einer natürlich die Verwirklichung voraussetzenden Form Stellung genommen hat. Daß die Kommission aber, wie Herr Paulsen ihr zumutet, sich überhaupt gegen die Einheitsschule erklärte, war ausgeschlossen, da sie eben hiermit in der Frage erst recht Partei ergriffen und ihre Kompetenz sicher überschritten hätte.

Ich bin auch überrascht, daß ein mit feineren Distinktionen so vertrauter Mann wie Paulsen, immer noch die Behauptung aufrecht erhält, unser Schulideal sei „genau dasselbe", wie die Frick-Hornemannsche Einheitsschule. *) Selbst wenn die Stundenaufrechnung S. 419 zuträfe, von der gleich noch zu sprechen sein wird, wäre jene Behauptung hinfällig, und zwar deswegen, weil die Kommission ausgesprochenermaßen an den drei spezifisch unterschiedenen Schulgattungen festhält. Aber auch jene Aufrechnung selbst beruht auf einem Irrtum, der in dem früheren Aufsatz Professor Paulsens noch nicht hervorgetreten ist, und doch vielleicht einen Hauptbeweggrund zu seinem scharfen Widerspruch gegen unsere Vorschläge gebildet hat. Dieser Irrtum besteht darin, daß die Kommission angeblich grundsätzlich 7 Stunden naturwissenschaftlichen Unterrichts für auf jeder höheren Schule unerläßlich ansieht.

Dem gegenüber sei ausdrücklich gesagt: es ist nicht richtig, daß die Kommission sieben naturwissenschaftliche Wochenstunden für jede der drei oberen Klassen des Gymnasiums verlangt. An keiner Stelle der Berichte wird diese für die Realanstalten geforderte Stundenzahl auch für das Gymnasium in Anspruch genommen. Herr Paulsen glaubt allerdings eine solche Forderung aus einer Stelle des allgemeinen Berichts herauslesen zu können, wo die Kommission „grundsätzlich" an dem Standpunkt festhält, „daß eine gründliche naturwissenschaftliche Bildung nach Maßgabe der anliegenden Lehrpläne auch für die Abiturienten dieser Anstalten (der Gymnasien) in höchstem Grade notwendig ist". Aber Herr Paulsen wird selbst recht gut wissen, wie solche Formulierungen, die ein Kompromiß zwischen sehr verschiedenen Auffassungen darstellen, zustande kommen,

*) Ebenso urteilt Herr P. Cauer in No. 39 der Wochenschrift f. kl. Phil. — ein billiges Mittel, den Gegner zu den Toten zu werfen, und ebenso billig, wie unpassend angebrachte Goethezitate.

und daß sie selten eine glückliche und einwandfreie Fassung haben. Ich muß es mir aus Raumrücksichten versagen, auseinanderzusetzen, welche Auffassungen bei dieser Formulierung zusammengewirkt haben. Hätte die Kommission hiermit die Siebenstundenforderung erheben wollen, so hätte sie sich sicher nicht gescheut, dies auch offen auszusprechen.

Will man denn aber durchaus interpretieren, so verfahre man nach philologischer Methode, indem man zur Deutung einer unklar gefaßten Stelle andere Stellen zu Hilfe nimmt, an denen dieselbe Sache deutlicher dargelegt ist. Der angeführte Ausspruch ist nämlich in dem Spezialbericht III der Meraner Vorschläge näher erläutert in folgender Art:

„Es wurde von einer Seite befürwortet, trotz der entgegenstehenden Schwierigkeiten auch für diese Anstalten (die Gymnasien) eine ausreichende Erhöhung der naturwissenschaftlichen Unterrichtsstunden zu beantragen, um den Schülern der oberen Klassen — ohne Schädigung der von dem Physikunterricht zu erfüllenden Lehraufgabe — wenigstens ein bescheidenes Maß von Belehrungen aus den Gebieten der Chemie, Biologie und Geologie zuteil werden zu lassen. Indessen hat die Kommission von der Formulierung besonderer Vorschläge für die Verwirklichung dieser Forderung abgesehen, sie beschränkt sich darauf, diesen durch die geschichtliche Eigenart des Gymnasiums bedingten Mangel als einen argen Mißstand offen zu kennzeichnen und stellt den maßgebenden Instanzen die Entscheidung darüber anheim, ob im einzelnen Falle, wo durch das Vorhandensein eines fachmännisch gebildeten Lehrers die erste Vorbedingung hierfür erfüllt ist, Versuche mit einem erweiterten naturwissenschaftlichen Unterricht im Sinne der nachfolgenden Lehrpläne auch an Gymnasien zu ermöglichen sind."

Das klingt doch ganz anders als eine grundsätzliche Siebenstundenforderung. Man wird hier bei einigem guten Willen wohl herauslesen können, daß die Kommission durchaus geneigt gewesen ist, die „Eigenart" des Gymnasiums zu respektieren; und überdies, daß in der Kommission keine Einigkeit darüber bestanden hat, ob überhaupt bestimmte Vorschläge für die Erweiterung des naturwissenschaftlichen Unterrichts am Gymnasium zu machen seien, geschweige denn welche.*) Erst in ihrem zweiten (Stuttgarter) Bericht hat die Kommisson „die Einführung des biologischen und chemischen Unterrichts auch in die oberen Klassen des Gymnasiums mit aller Entschiedenheit" gefordert. Aber auch hier ist nirgends von den sieben Stunden die Rede. Ja, ich kann versichern, und habe es mir von dem Vorsitzenden der Kommission bestätigen lassen — daß auch bei den Kommissionsberatungen von keiner Seite die Forderung von sieben Stunden für das Gymnasium erhoben worden ist. Und es kann daher auch nicht in der Absicht

*) In der Kommission war allerdings die Meinung vertreten, daß für einen ausreichenden naturwissenschaftlichen Unterricht auf der Oberstufe sieben Wochenstunden unerläßlich seien; aber da diese Stundenzahl am Gymnasium nicht zu erreichen sei, so müsse von einer Forderung für das Gymnasium überhaupt abgesehen werden. Nur so will auch eine Äußerung von F. Klein (Vorträge über den mathematischen Unterricht an den höheren Schulen, bearbeitet von Schimmack, S. 140) über die Kommissionsvorschläge verstanden sein. Man vergleiche hierzu die Äußerungen eines andern Kommissionsmitgliedes, des Herrn K. Fricke, in Natur und Schule 1907, S. 446ff.

des Berichtes gelegen haben, etwa zwischen den Zeilen eine solche Forderung zu erheben. Nach dieser Erklärung darf wohl erwartet werden, daß ein derartiger Vorwurf von jetzt an aus der öffentlichen Diskussion des Gegenstandes ausscheidet.

Hinsichtlich der Frage der allgemeinen Bildung hält Professor Paulsen im übrigen die Mißverständnisse nicht mehr aufrecht, die ich S. 291 zurückgewiesen habe. Immerhin bleibt ein Unterschied der Bildungsideale bestehen, der als letzter Grund der Meinungsverschiedenheit auf diesem Gebiet noch lange eine Rolle spielen wird. Von unserm Bildungsideal aber dürfen wir zweierlei behaupten: erstlich daß es umfassender ist, als das sprachlich-historische, und zweitens, daß eine stärkere Betonung der naturwissenschaftlichen Seite dieses Bildungsideals sich auch aus dem rein praktischen Grunde der Steigerung nationaler Leistungsfähigkeit immer mehr als notwendig erweist. Ich habe Herrn Paulsen gegenüber unser Bildungsideal dargelegt, um zu zeigen, daß wir eines haben, das sich gut neben dem älteren sehen lassen kann. Wenn es sich nur um ein theoretisches Ideal handelte, könnten wir seine Verwirklichung getrost der Zukunft überlassen. Aber wir drängen dahin, daß es in unserm Schulwesen bald zur Geltung komme, weil wir überzeugt sind, daß eben jene bisher allzu vernachlässigte naturwissenschaftliche Seite der Bildung unserer im Aufsteigen begriffenen Nation in dem immer heißer werdenden Wettbewerb der Völker im höchsten Grade notwendig ist, und weil wir es für verhängnisvoll halten, wenn die Mehrzahl unserer höheren Schulen auch fernerhin — und seien es nur noch wenige Jahrzehnte — diese Seite der Bildung weiterhin so vernachlässigt wie bisher.

Ob man schließlich von einer „klaffenden Lücke“ im Lehrplan des Gymnasiums und von einem „argen“ Mißstand reden will, ist Temperamentssache. Aber daß eine Lücke vorhanden ist und daß ein Mißstand besteht, gibt auch Herr Paulsen zu, da er das Bedürfnis nach mehr naturwissenschaftlichem Unterricht auf dem Gymnasium anerkennt; und das ist das Wesentliche bei der Sache.

Ein ganz falsches Bild von der Tätigkeit der Unterrichtskommission erhalten ferner diejenigen Leser der Monatschrift, denen die Berichte der Kommission selbst nicht bekannt sind, aus Herrn Paulsens Äußerungen auf S. 421. Es muß danach so aussehen, als sei die Unterrichtskommission im wesentlichen ein Agitationsausschuß gewesen, dessen Tätigkeit sich vor allem gegen das Gymnasium in seiner bisherigen Gestalt richtete. Daß die Hauptarbeit der Kommission sich auf eine Neugestaltung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts, und zwar auf dessen „innere Neubildung“ bezog, hat Herr Paulsen zwar in seinem ersten Aufsatz (S. 5 dieses Jahrgangs) ausdrücklich anerkannt; er scheint es aber inzwischen völlig vergessen zu haben. Wie könnte er sonst von uns verlangen, wir hätten „den inneren Zusammenhang beider Fächer herstellen“, den „formalistischen Betrieb der Mathematik brechen“, „die Ausschaltung entbehrlicher und die Einfügung fruchtbarer Lehrstücke“ durchsetzen sollen. Dies alles und noch manches andere der Art haben wir ja geleistet, und sehen dies noch heute als den schwierigsten und zugleich wertvollsten Teil unserer Arbeit an. Wir dürfen daher den zuletzt nur hypothetisch, und zwar im irrealen Sinne ausgesprochenen Beifall Paulsens zu der Tätigkeit der Kommission für uns ganz realer Weise in Anspruch nehmen.

Und nun komme ich zu dem erfreulicheren Teil dieser Kontroverse. Herr Paulsen stimmt in einer allerdings noch konditional gehaltenen Form meinem Vorschlage zu, das lateinische Scriptum in der Reifeprüfung fallen zu lassen und damit die alte Art des Extemporalebetriebes auf der Oberstufe zu beseitigen. Er will auch die so gewonnene Zeit dem biologischen Unterricht im Zusammenhang mit anthropologischer und psychologischer, hygienischer und ethischer Belehrung widmen. Ich sehe nicht, welche Bedingungen noch erst zu erfüllen wären, damit Herr Paulsen dies Zugeständnis ausdrücklich und in affirmativer Form ausspricht. Denn die beiden Beanstandungen, die er gegen die Kommission vorbringt, daß sie die innere Reform des Unterrichts nicht in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen gestellt, und daß sie die „Siebenstundenforderung" ausgesprochen habe — sind beide von mir als unzutreffend dargelegt worden. Ich glaube daher auch in diesem Falle die Zustimmung Herrn Paulsens nunmehr als eine vorbehaltlose ansehen zu dürfen, und begrüße sie als einen wesentlichen Schritt zur weiteren Klärung in dieser zweifellos recht komplizierten Frage.*) Allerdings halte ich gegenüber Herrn Paulsen an der Forderung fest, daß der biologische Unterricht zunächst auch an dem Gymnasium als ein allgemein verbindlicher einzuführen sei. Die Gründe, die Herr Paulsen am Schlusse seines Aufsatzes gegen eine solche Einführung vorbringt, gelten mehr oder weniger allgemein für alle Unterrichtsfächer. Man stelle also zunächst einmal den erweiterten naturwissenschaftlichen Unterricht als verbindlichen Unterricht den übrigen Fächern gleich. Danach würde zu entscheiden sein, welche Maßregeln zu treffen sind, um einen Schüler sei es in diesem, sei es in jenem Unterrichtsfach zu entlasten, wenn die Differenzierung seiner Anlage bereits zu einem ausgesprochenen Vorwiegen, sei es der mathematisch-naturwissenschaftlichen, sei es der sprachlich-historischen Richtung geführt hat. Dies allein wäre ein der Billigkeit entsprechender und zugleich auch gangbarer Weg.

Inzwischen hat die Sache des biologischen Unterrichts in Preußen eine erhebliche Förderung erfahren, da dem Vernehmen nach der Herr Unterrichtsminister die Provinzialschulkollegien darüber verständigt hat, daß er geneigt ist, die Einführung des biologischen Unterrichts in den oberen Klassen der höheren Lehranstalten zu gestatten, und zwar zunächst an solchen Anstalten, wo besonders tüchtige und Erfolg versprechende Lehrer dieses Faches vorhanden sind. Bis auf weiteres soll es dem Ermessen des Direktors überlassen werden, welchen Unterrichtsfächern diese Stunden zu entnehmen sind. Hier wäre allerdings, was die Gymnasien betrifft, die Gefahr vorhanden, daß die Einführung der Biologie auf Kosten der Mathematik oder der Physik vorgenommen würde — ein Vorgehen, das den Absichten der Unterrichtskommission völlig entgegengesetzt wäre und zu

*) Wie Herr Paulsen bereits vorausgesehen, haben sich übrigens auch selbst in den Kreisen der Freunde des humanistischen Gymnasiums Stimmen zugunsten des obigen Vorschlags vernehmen lassen. Auf der Gegenseite freilich will man das Gymnasium in seiner bisherigen Eigenart nicht nur festhalten, sondern sogar steigern mit der ausgesprochenen Absicht, künftighin nur noch wenige Anstalten dieser Art zugunsten weniger Auserwählter bestehen zu lassen. Damit würde aber das Gymnasium zu einer Sonderschule werden und aus der vorderen Reihe der für das Leben der Nation in Betracht kommenden Bildungsanstalten zurücktreten.

den schwersten Schädigungen des gesamten realistischen Unterrichts führen müßte, weil dann eine Verbreiterung des Wissens auf Kosten der Vertiefung gerade in den grundlegenden exaktwissenschaftlichen Fächern gewonnen würde. Hier aber ist durch den von mir gemachten Vorschlag eine Möglichkeit eröffnet, wie ohne Beeinträchtigung der übrigen naturwissenschaftlichen Fächer Raum für Biologie — und wie ich hinzufüge, für Chemie — geschaffen werden kann. Und es ist auch vorderhand nichts anders zu erwarten und zu wünschen, als daß an einigen Anstalten, wo die oben erwähnte Vorbedingung erfüllt ist, Versuche in dieser Richtung angestellt werden.

Endlich muß ich darauf hinweisen, daß durch den Vortritt, den man billigerweise bisher der Biologie gelassen hat, doch gewisse andere Forderungen für den naturwissenschaftlichen Unterricht nur vorübergehend in den Hintergrund gedrängt werden dürfen. Die Unterrichtskommission hat schon in ihrem ersten Bericht mit großem Nachdruck gefordert, daß an den Gymnasien wenigstens in einem naturwissenschaftlichen Fache, nämlich in der Physik, der volle Bildungswert der Naturwissenschaft unverkürzt zur Wirkung gelange, und daß daher in den drei oberen Klassen des Gymnasiums die Unterrichtszeit für diesen Gegenstand auf drei wöchentliche Stunden zu erhöhen sei. Bei einer Neuordnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den Gymnasien wird hoffentlich diese Forderung nicht außer acht gelassen werden, und es wird besonderen Erwägungen vorbehalten bleiben müssen, wie etwa die durch Änderungen im Betrieb des Lateinischen zunächst frei werdende Zeit auf die einzelnen naturwissenschaftlichen Disziplinen zu verteilen sein wird. Wie bei einem solchen erweiterten Lehrplan gleichwohl die erforderliche Einheit des gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichts gewahrt werden kann — eine Frage, die die Realanstalten in gleicher Weise angeht — dies zu erörtern würde hier zu weit führen und gehört in eine umfassende Didaktik des ganzen Unterrichtsgebiets.

Berlin-Friedenau. Friedrich Poske.

Tatsächliches zur Frage der Unterrichtszeit und Hausarbeit.

Um den Lesern der „Monatschrift“ eine Pause zu gönnen, habe ich mit der Beantwortung der von A. Schmidt S. 235 ff. erhobenen Einwände länger gezögert, als die Einholung einiger Auskünfte es verlangt hätte.

1. A. Schmidt hält den Hinweis auf Stockholm für unzutreffend, da dort nur Kurzstunden zu 45 Minuten am Morgen abgehalten würden und demnach der Nachmittag mit je 2 verbindlichen Stunden für die Oberklassen, ganz abgesehen vom Turn- und Singunterrichte, belastet sei, also genau wie bei uns. Ein Stockholmer Kollege teilt mir jedoch auf meine Anfrage mit, in Stockholm werde in 5 oder (nur an 2 Tagen in der Woche) 6 Kurzstunden unterrichtet (die tägliche Kurzstunde für das Turnen nicht mitgerechnet), mit 3 oder 4 Pausen von je 10 Minuten und einer Frühstückspause nach der 2. oder 3. Kurzstunde von wenigstens 75 Minuten. Der Nachmittag (von 2,35, bzw. 3,30 an) sei alle Tage

frei, auch für die Oberklassen. Turnen, Zeichnen und Singen würden also gleichfalls am Vormittag getrieben. Wenn nach dem Frühstück 4 Stunden gegeben würden, müsse eine dieser Stunden dem Turnen, Zeichnen oder Singen gewidmet sein.

Die Heranziehung der in Winterthur mit der 40minutigen Kurzstunde erzielten Erfolge lehnt A. Schmidt mit der Begründung ab, daß die deutsche Regierung die schweizerische Reifeprüfung nicht zum Besuche einer Hochschule als ausreichend anerkenne, was nicht für die gleiche Höhe der Bildungsziele spreche. Ausschlaggebend erscheint mir, daß man in Winterthur die dort geltenden Ziele mit der 40minutigen Kurzstunde sogar sehr viel besser erreicht hat als vorher mit der normalen Dauer.

Bayern gegenüber hebt A. Schmidt hinwieder hervor, daß in den vorzugsweise dem modernen Leben dienenden Fächern Französisch und Naturwissenschaften die Lehrziele der bayrischen Gymnasien (mit 19 gegen 38 Stunden) erheblich hinter denen Preußens zurückständen. Da nun aber die preußische Regierung die bayrische Reifeprüfung zum Besuche einer Hochschule als ausreichend anerkennt, so müssen wir die gleiche Höhe der Bildungsziele hier doch wohl als vorhanden betrachten. Nach A. Schmidt wäre aber auch der angegebene Unterschied von 50 Wochenstunden für die genannte Anstalt zu hoch gegriffen. Mit Ausschluß des Singens, das in Bayern ungefähr dieselbe Pflege wie in Preußen erfahre, seien es nur 40; und unter diesen müsse das Plus von 9 Turnstunden für Preußen als Gegengewicht gegen die Sitzstunden im Sinne der Antragsteller, „mehr als abgezogen" werden. Was nun das Singen betrifft, so sind in Preußen je 2 Stunden Singen für die Schüler der VI und V „verbindlich", und die für das Singen beanlagten Schüler von IV an aufwärts zur Teilnahme am Chorsingen „verpflichtet", was von Treutlein mit je 1 Stunde in Rechnung gesetzt worden ist. In Bayern dagegen gehört der Gesang für alle Klassen zu den „Wahlfächern", scheidet also bei der Aufstellung der Pflichtstunden aus. Als ein Gegengewicht gegen die Sitzstunden lasse auch ich die preußischen Turnstunden gelten; ich erkläre aber hier nicht zum erstenmal, daß meines Erachtens auch das mehr oder weniger militärisch betriebene Turnen zugleich eine Anstrengung bedeutet; bestreite daher, daß es von der Zahl der preußischen Plusstunden „mehr als abgezogen" werden muß. Es bleibt also bei dem Resultat, daß Bayern die gleichen praktischen Ziele mit 246, Preußen mit 295 (nach Treutleins Rechnung; nach meiner sogar 297) verbindlichen Stunden erreicht.

2. Der „Widerspruch" zwischen der Eingabe und ihrer Begründung durch mich auf S. 169 dieser Monatschrift bezüglich des Maßes der häuslichen Arbeit besteht einfach darin, daß die Unterzeichner der Eingabe, mich eingeschlossen, die Beseitigung, bzw. Einschränkung auch der mündlichen Hausarbeit nicht (oder noch nicht) als praktische Forderung stellen wollten, während mir für meine Person theoretisch jener Standpunkt allerdings „als der allein konsequente erscheint". Auch hinsichtlich der Hausarbeit habe ich übrigens von meinem Stockholmer Korrespondenten eine Mitteilung erhalten, wonach an seiner Schule die tägliche Arbeitszeit in den neun Klassen bei einer Durchschnittsberechnung im Jahre 1904—05 die Minutenzahlen 44, 32, 40, 63, 67, 119, 142, 163 und (in der Zeit vor dem leidigen

Abiturientenexamen!) 232, im Jahre 1905—06: 44, 34, 52, 70, 70, 126, 166, 130, 193 ergab. Die Bayern, die nach A. Schmidt in der Ausnutzung der häuslichen Arbeit „nicht zaghaft" sind, haben meines Wissens als Maximalzeit täglich für die unterste Klasse 1 Stunde, für die beiden folgenden je 2 Stunden und für die übrigen je 3 Stunden zur Verfügung.

Zu den Schlußworten A. Schmidts will ich unter Verzicht auf alle weitere Erörterungen noch sagen, daß ich nach wie vor naiv genug bin, an die Möglichkeit des von ihm so bezeichneten „goldenen Zeitalters" zu glauben, wenn uns das „einheitliche Ganze" nur nicht wichtiger ist als die „Lehrziele", und uns diese in überlieferter Form nicht wichtiger sind als der an Leib und Seele gesunde, wohl ausgebildete Mensch.

Marburg. W. Viëtor.

II. Programmabhandlungen. 1906.

Französisch und Englisch.

Aust, Julius, Eine Studienreise nach Frankreich. Breslau, Königliche Oberrealschule. 37 S. 8°. Progr.-No. 274.

Der Verfasser unterläßt es mit Recht, seinen Bericht über seine Studienreise nach Frankreich durch eine Beschreibung all der Sehenswürdigkeiten von Paris auszufüllen; er schildert vielmehr die persönlichen Erlebnisse und erzählt getreulich all das, was er getan hat, um Sprachstudien zu treiben und Land und Leute kennen zu lernen. Wem es wie dem Verfasser ernstlich darum zu tun ist, in Paris fleißig zu arbeiten und seine Zeit ordentlich auszunützen, der lese den interessanten Bericht.

Hoffmann, London Curiosities, and how they are to be treated in our English lessons. Eisleben, Städtische Realschule. 15 S. 4°. Progr.-No. 323.

Im ersten Teil der Arbeit gibt der Verfasser nach Art eines Reisehandbuchs eine Zusammenstellung und kurze Beschreibung der hauptsächlichsten Sehenswürdigkeiten Londons; im zweiten Teil zeigt er, wie er diese Kenntnisse über London seinen Schülern vermitteln und in den Wiederholungen und schriftlichen Arbeiten befestigen und verwerten will. Auffallend ist an diesen methodischen Anweisungen, daß bereits den Untertertianern die ersten Kenntnisse über London beigebracht werden sollen. Mit einem Spaziergang durch London, wenn er überhaupt in den Mittelklassen unternommnn werden soll, wartet man doch am besten, bis die Schüler die Haupttatsachen der englischen Geschichte beherrschen und durch die Lektüre wenigstens eine flüchtige Bekanntschaft mit London und seinen Bewohnern gemacht haben.

Luley, G., Ein Ferienaufenthalt in Oxford. Wimpfen a. Neckar, Großherzogliche Realschule. 5 S. 4°. Progr.-No. 813.

Der Verfasser warnt die Fachkollegen, sich durch die Prospekte zu einem Ferienkursus am Ruskin College in Oxford verleiten zu lassen, da das College in keiner Beziehung zur Universität Oxford steht und die Studenten, die sich fast ausschließlich aus den arbeitenden Klassen Englands zusammensetzen, nach der Hausordnung die gröbsten Hausarbeiten übernehmen müssen.

Bihler, Heinrich, Gesichtspunkte für das Übersetzen aus dem Französischen. Freiburg i. B., Bertholdsgymnasium. 21 S. 4°. Progr.-No. 759.

Der Verfasser, der es im fremdsprachlichen Unterricht oft genug erfahren hat, wie der Schüler beim Übersetzen aus den alten wie den neueren Sprachen viel

Fremdländisches in die Muttersprache hineinbringt, verlangt mit Recht von einer Übersetzung, daß sie von allen Ausdrücken frei sei, die dem deutschen Ohr fern liegen. An einer ganzen Reihe von Beispielen, die der gebräuchlichsten französischen Schullektüre entnommen sind, weist der Verfasser auf die Eigentümlichkeiten der französischen Ausdrucksweise hin und fügt die mustergültige deutsche Übersetzung bei. Aber auch an diesen Beispielen ist zu ersehen, wie schwer die Kunst des Übersetzens ist, wie eine Übersetzung in einfachem, schlichtem Deutsch die oft farbenreichere französische Ausdrucksweise verblassen läßt. Die Schrift ist allen denen zu empfehlen, denen das Übersetzen fremdsprachlicher Werke noch eine Kunst ist, die sich zwar nicht leicht erlernen, aber doch bis zu einem gewissen Grade auch lehren läßt.

Kirschstein, Louis Ferdinand, Ergänzungsregeln zur französischen Sprachlehre von Ploetz und Kares. (Entwurf zu einer neuen französischen Schulgrammatik.) I. Teil: Das Verb. Wehlau, Königliche Realschule. 44 S. 8°. Progr.-No. 18.

Der Verfasser versucht, wie schon so mancher Fachlehrer, die Regeln der längst überholten französischen Sprachlehre von Ploetz-Kares zu ergänzen und zu berichtigen, um so einen Entwurf zu einer brauchbaren französischen Schulgrammatik zu bieten. Ein endgültiges Urteil läßt sich über diesen Entwurf noch nicht abgeben, da zunächst erst das Verb in seiner regelmäßigen und unregelmäßigen Formlehre behandelt ist. Der gesamte Bau des Verbs und der organische Zusammenhang der einzelnen Teile ist systematisch geordnet und übersichtlich dargestellt. Man vermißt jedoch die Einteilung der Verben nach der lebenden und erstarrten Konjugation. Eine Gliederung der Verbalformen in Stamm, Bindeendung und Schlußendung ist überflüssig und gibt Anlaß zu manchen Schwierigkeiten, die nicht bestehen. Eine Unterscheidung zwischen stamm- und endungsbetonten Formen, die zur Erklärung unerläßlich ist, ist übersehen. Zur Erlernung und Ableitung der Formen hätten, analog dem Lateinischen, vier statt sechs Stammformen genügt, da das gesamte Praesens als eine Stammform zu betrachten ist. Der Hinweis auf die Formengleichheit der dritten Person Pluralis Praesentis Indic. und Praesentis Conj. fehlt. Die Verwandlung von e und é in è wird mechanisch ohne Rücksicht auf den sprachlichen Laut gegeben; ebenso ist der sprachliche Grund für die Veränderung von y in i bei den Verben auf oyer, uyer und ayer nicht angeführt.

Ohlert, A., Die Lautgesetze als Grundlage des Unterrichts im französischen Verb. Königsberg i. Pr., Vorstädtische Realschule. 29 S. 8°. Progr.-No. 24.

Der Verfasser zeigt in einer interessanten Abhandlung, wie man dem Schüler die Erlernung der mannigfachen französischen Verbalformen dadurch erleichtern kann, daß man die lautliche Veränderung und Gestaltung der Formen durch Lautgesetze erklärt und anschaulich macht, daß man den Stoff dem allmählichen Wachsen des kindlichen Abstraktionsvermögens anzupassen sucht und daß man jedem abstrakten und systematischen Unterricht einen mechanischen, auf unbewußte, aber feste Aneignung gerichteten Kursus vorhergehen läßt. Dieser unbewußten Aneignung der ersten Unterrichtsjahre steht aber die übliche Übersetzungs-

und Lektionsmethode entgegen. Der Verfasser verlangt deshalb als Grundlage des Unterrichts ein Lesebuch, dessen Lesestücke durch die Einheit des Stoffes, die Einfachheit der Sprache und angemessenen Inhalt dem oben angedeuteten Unterrichtsverfahren entsprechen. Die bis jetzt meist übliche Aneignung und Einübung des Stoffes durch Übersetzen aus dem Deutschen in die fremde Sprache verwirft der Verfasser als verfehlt und setzt an deren Stelle Übungen des Sprachstoffes in Frage und Antwort, wie sie einzelne neuere Lesebücher schon aufgenommen haben. Mündliche wie schriftliche Übersetzungen in die fremde Sprache, deren methodischer und ideeller Wert nicht verkannt wird, verweist der Verfasser in das Pensum der oberen Klassen, wenn bereits ein festes, einheitliches Wissen zur Verfügung steht. Diese und andere vom Verfasser aufgestellten Thesen werden zwar nicht ohne Widerspruch bleiben, verdienen aber ernste Berücksichtigung und Beachtung bei einer Reform des sprachlichen Unterrichts, der meines Erachtens vor allem daran krankt, daß man auf der Unterstufe den Schülern zuviel systematisches Wissen zumutet, daß man, ohne zu ausgiebigen Wiederholungen und festen Einprägungen der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Formen zu kommen, durch ständiges Darbieten neuer Formen und Gesetze schließlich vor einem schlimmen Wirrwarr steht, der auf Lehrer wie Schüler gleich entmutigend wirkt. Wieviel schöne und kostbare Zeit muß man dann auf der Oberstufe dazu verwenden, um allmählich ein festes grammatisches und sprachliches Wissen zu erzielen.

Petzold, F., Die Synonyma in Barraus Histoire de la Révolution française nebst sachlichen Zusammenstellungen. Mühlhausen i. Thür., Oberrealschule i. E. 35 S. 8°. Progr.-No. 331.

Die Arbeit, die in alphabetischer Reihenfolge die Synonyma enthält, wie sie die Schüler selbst ohne erklärendes Beiwerk in ein Heft eingetragen haben, zeigt, wie sich der Verfasser die Behandlung der Synonymik in den oberen Klassen denkt. In der uns vorliegenden Form entbehrt die Arbeit aber noch des allgemeinen Interesses, da sich der Verfasser ja nur auf den Wortschatz eines kleinen Bändchens beschränkt und Vollständigkeit nicht beabsichtigt. Von fleißiger, gemeinsamer Arbeit des Lehrers und der Schüler zeugen die sachlichen Zusammenstellungen über Gerichtswesen, Heer, Macht, Reichstag, Revolution.

Schläger, Sprechübungen im neusprachlichen Unterrricht. Oberstein-Idar, Realschule. 13 S. 4°. Progr.-No. 837.

Der Verfasser bespricht und kritisiert all die Auswüchse, die die Forderung der Lehrpläne nach regelmäßigen freien Sprechübungen gezeitigt hat, d. h. nach solchen, die sich an Vorkommnisse des täglichen Lebens anschließen, die aber vielfach nicht mehr von der erlebten Handlung ausgehen, sondern sich an Wörterverzeichnisse oder Gesprächsbücher anschließen. Der Verfasser weist diese Art der Sprechübungen, die sich dem Erlebnis selbst anpassen müssen, wenn sie überhaupt zu betreiben sind, den unteren und auch noch den mittleren Klassen zu; für die oberen Klassen empfiehlt er die vielseitige mündliche Bearbeitung des Lesestoffs in der fremden Sprache. Es wäre wohl auch hier am besten, dem Lehrer seiner Anlage und seinen Neigungen entsprechend völlige Freiheit des Unterrichts zu belassen.

Schwend, Friedrich, Zum französischen Unterricht an Oberklassen. Stuttgart, Kgl. Friedrich-Eugens-Realschule. 38 S. 4°. Prog.-No. 752.

In einer recht interessanten und lesenswerten Abhandlung zeigt der Verfasser, wie man das Französische mit den andern Fächern in organischen Zusammenhang bringen und das Wissen der Geographie und Geschichte, der französischen, englischen und deutschen Literatur zugleich fördern kann, ohne der französischen Stunde eine dienende Stellung anzuweisen. Vor allem liegt aber dem Verfasser daran, den französischen Unterricht der Erziehung zum Urteil und der Pflege des ästhetischen und ethischen Denkens nutzbar zu machen. Zunächst wird verlangt, daß die Lektüre der schönen Literatur als die alleinige Grundlage des Unterrichts anzusehen sei und daß die Schüler, denen wenigstens einigermaßen eine Kenntnis des Geisteslebens des französischen Volkes zu vermitteln sei, die Kenntnis der Hauptwerke der schönen Literatur nach einem Lesebuch erhalten müßten. Nach einer eingehenden und zum Teil auch recht drastischen Kritik der vielfach üblichen Methoden, die den französischen Unterricht des rechten Interesses entbehren lassen, zeigt der Verfasser, theoretisch und praktisch, wie er sich eine fruchtbringende Behandlung der Lektüre in den Oberklassen denkt und wie die Aufgabe dieses Unterrichts „in der Entwicklung des Urteils, der logischen Prüfung, der historischen Erklärung, der ästhetischen und ethischen Würdigung" besteht. Das Ziel, das sich der Verfasser steckt, ist aber leider nur ein ideales und praktisch kaum zu erreichen. Wir können aus Mangel an Zeit nur gelegentlich die vom Verfasser vorgeschlagene Methode befolgen und müssen auch leider oft genug noch mit Schülern rechnen, die mit sprachlichen Schwierigkeiten oft elementarster Art zu kämpfen haben. Wenn man aber dem Verfasser auch nicht überall beipflichten kann, so verdienen doch seine ernsten Vorschläge, die frei sind von jedem geistlosen und pedantischen Schematismus, die Beachtung aller Fachgenossen.

Gröhler, Hermann, Die Entwicklung französischer Orts- und Landschaftsnamen aus gallischen Volksnamen. Breslau, Königliches Friedrichs-Gymnasium. 46 S. 8°. Progr.-No. 221.

Der Verfasser stellt in einer höchst beachtenswerten Arbeit, die sich auf ein schwieriges und von der gelehrten Forschung noch vielfach vernachlässigtes Gebiet wagt, wertvolle wissenschaftliche Untersuchungen über die Entwicklung der französischen Orts- und Landschaftsnamen aus gallischen Volksnamen an. Es wird zunächst auf die interessante Erscheinung hingewiesen, daß vielfach ein alter Lokalname durch den Namen des Volksstammes, dem die Stadt angehört, ersetzt und verdrängt wird. Der Verfasser sucht dann nach den Gründen für diese Wandlung und bestimmt nach dem Zeugnis zeitgenössischer Schriftsteller die Zeit, in der sich dieser Namenwechsel vollzogen hat. Alsdann geht der Verfasser zu dem schwierigeren Teil seiner Studien über: er bespricht im einzelnen genauer die in Betracht kommenden Volksnamen, stellt ihre älteste Form fest und sucht nach der etymologischen Erklärung. Hierbei prüft er sorgfältig und vorsichtig die bis jetzt vorliegenden Resultate und füllt manche Lücken der Forschung durch eigene Erklärungen aus, die hoffentlich die gebührende Berücksichtigung bei neuen und eingehenden Studien des schwierigen Stoffes finden werden. Die Besprechung der einzelnen Ortsnamen enthält eine reiche Fülle interessanter feiner Beobachtungen,

die dem gediegenen Wissen und den sorgsamen Studien des Verfassers alle Ehre machen.

Grein, Heinrich, Die Idylles Prussiennes von Théodore de Banville. Neunkirchen, Realgymnasium. 50 S. 8°. Progr.-No. 603.

Der Verfasser will die Idylles Prussiennes in den literarhistorischen Rahmen fügen, in den sie gehören, und möchte den Gedichten, die während der Belagerung von Paris verfaßt wurden, einen höheren dichterischen Wert zuschreiben. Die Gedichte erheben sich aber nur selten über die sonstigen Reimspielereien des Boulevardpoeten; es sind Gelegenheitsgedichte, die allwöchentlich in der Zeitung „Le National" abgedruckt und später erst gesammelt wurden. Von der Aufrichtigkeit des Dichters, mit der er die Gefühle und Stimmungen malt, sind wir ohne weiteres überzeugt; wir rechnen ihm seinen Haß gegen die Deutschen auch nicht als Chauvinismus an, aber es sind doch keine echten glühenden Vaterlands- und Freiheitslieder; es sind Verse, die meist nur in allgemeinen Phrasen klingen und deren Gemeinplätze ermüden statt begeistern. Nur ganz selten liegen den Gedichten bestimmte Ereignisse oder Begebenheiten zugrunde. Wir verzeihen dem Dichter auch gern, wenn er gelegentlich einmal zu stark aufträgt und in Übertreibungen verfällt, aber manche Spottgedichte auf den Erbfeind sind doch zu lächerlich, als daß sie noch auf höheren poetischen Wert Anspruch machen könnten.

John, A., Les Traits conventionnels des Domestiques et des Paysans dans les Comédies de Molière. Schleusingen, Königlich Hennebergisches Gymnasium. 12 S. 4°. Progr.-No. 308.

In einem lesenswerten Beitrag zur Molière-Kritik zeigt der Verfasser, wie sich trotz der unerschöpflichen Fruchtbarkeit des immer Neues schaffenden Dichtergeistes doch auch in Molières Komödien Personen und Charaktere finden, die eine gewisse Schablone nach dem Geschmack der Zeit und des Publikums verraten. Hierzu gehören vor allem die Rollen der Diener und Bauern, die ja an und für sich kaum eine größere Mannigfaltigkeit der Charakteristik zulassen und bei denen sich der Dichter zur Unterhaltung und Belustigung des Publikums an die allbekannten Charaktere der commedia dell arte und der zeitgenössischen Possen hielt. Im einzelnen wird dann durchgeführt, inwieweit schon äußerlich die Rollen dieser Vertreter des dritten Standes einander ähneln, wie ihre Intrigen sich wiederholen und wie auch ihre Charaktere sich im wesentlichen auf dieselben Züge beschränken.

Knobbe, Albert, Die Faust-Idee in Lord Byrons Dichtungen. Stralsund, Realgymnasium. 19 S. 4°. Progr.-No. 192.

Nach einer kurzen, aber interessanten Zusammenstellung der Lebensbeziehungen Goethes und Byrons und nach einer kurzen Darstellung ihrer gegenseitigen Wertschätzung zeigt uns der Verfasser zunächst den Anteil, den Byron an der deutschen Literatur genommen hat, und wie er, ohne selbst des Deutschen mächtig zu sein, sich eine Kenntnis der Hauptwerke der deutschen Literatur verschafft hat, deren Gestalten dann bewußt oder unbewußt seine Dichtungen beeinflußt haben. Schließlich zeigt dann der Verfasser, wie die Faustidee schon früh das Lieblingsthema wie „der Grundton des Erdenwallens des sich im Ringen gegen die Schranken göttlicher wie menschlicher Weltordnung vergehenden Dichters" ist und wie dann

Goethes Faust zusammen mit verwandten Werken der englischen Literatur derart nachhaltig auf den jungen Dichterlord eingewirkt hat, daß nicht nur sein Manfred, sondern auch andere Werke stofflich ähnliche Motive enthalten. Überall aber sehen wir, wie der englische Dichter, der sich des Bannes des faustischen Gedankens nicht mehr recht erwehren kann, seine eigenen Wege zu gehen und den Faststoff selbständig zu verarbeiten weiß. Der Verfasser, der durch eine vielseitige Belesenheit überrascht, hat in seiner Arbeit manche kleinen, aber wertvollen Beiträge zur Kritik Byrons geliefert.

Kühn, Oskar, Die Ärzte in den Komödien Molières. Neisse, Königl. katholisches Gymnasium. 48 S. 8°. Progr.-No. 247.

Nach kurzen Bemerkungen über die wirklichen oder doch wenigstens wahrscheinlichen Gründe, die Molière zu den satirischen Ausfällen gegen die Ärzte und ihre Kunst veranlaßt haben, entwirft der Verfasser auf Grund der Komödien Molières ein getreues und anschauliches Bild der Medizin und ihrer Vertreter im Zeitalter Ludwigs XIV. Er behandelt hierbei die äußere Erscheinung der Ärzte, ihre gesellschaftliche Stellung, ihre materielle Lage, ihre persönlichen Eigenschaften und vor allem ihr Wissen und Können, das sich noch ganz äußerlich und streng an die überlieferten Gesetze der Alten und an die schablonenhaften Satzungen der Fakultät hielt und das sich noch zu sehr auf philosophische und selbst philologische Schulung erstreckte.

Wacker, Heinrich, Über Eigentümlichkeiten der modernen französischen Zeitungssprache. Patschkau, Königliches Gymnasium. 22 S. 4°. Progr.-No. 253.

Der Verfasser hat in einer interessanten Arbeit die Resultate seiner Studien über den modernen französischen Zeitungsstil zusammengestellt, ohne hierbei auf größere wissenschaftliche Untersuchungen der auffallenden sprachlichen Erscheinungen näher einzugehen. Wir sehen mit Interesse, wie die Sprache in ständiger Entwicklung begriffen ist, wie die starren Regeln unsrer Schulgrammatiken schon längst durchbrochen sind und wie anfangs willkürliche Formen sich dem regelmäßigen Sprachgebrauch allmählich einfügen. Die Arbeit enthält eine ganze Reihe wertvoller Beiträge zur Bereicherung unserer Wörterbücher und Stilistiken.

Stolp i. Pommern. Oskar Preußner.

Geschichte.

Schirmer, Karl, Bilder aus dem altrömischen Leben. Magdeburg, Realgymnasium. Prog.-No. 318.

Es ist ein unterrichtlicher Versuch, den Direktor Schirmer vorlegt. In Vorträgen hat er auch außerhalb der Schulzeit die Schüler der oberen Klassen seines Realgymnasiums in das Kulturleben des Altertums einzuführen versucht: sie schildern das alte Rom in seinem heutigen Zustande, das alte Rom und seine Bewohner und einen Tag im Leben eines Römers. Der Verfasser beabsichtigt, diese Vorträge zu einem mehrjährigen Kursus auszubauen. Daß die Realgymnasiasten

in solcher Weise auch über die Lehrstunden hinaus mit dem Altertum bekannt gemacht werden, kann man nur freudig begrüßen.

Bissinger, K., Funde römischer Münzen im Großherzogtum Baden. Zweites Verzeichnis. Pforzheim, Großherzogliches Reuchlin-Gymnasium. Prog.-No. 768.

Das in den Jahren 1887—89 veröffentlichte Verzeichnis römischer Münzfunde in Baden wird hier fortgesetzt, da inzwischen zahlreiche Nachrichten über weitere Funde bekannt geworden sind. Das Gesamtbild der räumlichen Verteilung der Funde römischer Münzen in Baden, das die erste Sammlung gegeben hat, ändert sich nicht wesentlich; nur in der Gegend von Offenburg und im Kinzigtale erweisen sie sich jetzt zahlreicher, als es früher schien, was aufs beste zu Zangemeisters Nachweis stimmt, daß gerade dort die Römer zuerst in die badische Rheinebene eingedrungen sind.

Scheffler, Franz, Das La Tène-Grabfeld in Altfrant bei Freienwalde a. O. Freienwalde, Königl. Gymnasium. Prog.-No. 83.

Ein umfangreiches Grabfeld wurde 1904 in Altfrant entdeckt. Der Verfasser gibt eine Beschreibung der einzelnen Gräber mit ihrem Inhalte, stellt die Eigentümlichkeiten der Grabanlage und der Fundgegenstände zusammen und vergleicht sie mit Funden anderer Grabfelder.

Schlockwerder, Karl Theodor, Das Konzil zu St. Basle, ein Beitrag zur Lebensgeschichte Gerberts von Aurillac. Magdeburg, Pädagogium zum Kloster Unser Lieben Frauen. Prog.-No. 296.

Der Verfasser verfolgt in eingehender Untersuchung die Verhandlungen über die Absetzung des Erzbischofs Arnulf von Reims, dessen Nachfolger Gerbert wurde, und prüft besonders den Bericht des letzteren über das Konzil auf seine Genauigkeit und seine Bedeutung für die Beurteilung seiner Persönlichkeit.

Mayer, Chr. August, Über Kölner Familiennamen des zwölften Jahrhunderts. Köln-Nippes, Städtisches Realprogymnasium. Prog.-No. 599.

Zur Entstehung und Erklärung der Familiennamen gibt der Verfasser einen Beitrag, indem er die ältesten aus Köln zusammenstellt und historisch und philologisch erläutert. Möglichst viele lokale Sammlungen dieser Art sind wünschenswert, um die Unsicherheit zu beseitigen, die in der Erklärung vielfach noch herrscht.

Parow, Walther, Compotus Vicecomitis: Die Rechenschaftslegung des Sheriffs unter Heinrich II. von England. Berlin, Friedrich-Werdersche Oberrealschule. Prog.-No. 134.

Der Verfasser gibt eine Darstellung des Verlaufs eines Compotus Vicecomitis nach den neuerdings veröffentlichten Protokollen vom 9. bis 21. Regierungsjahre Heinrichs II. Wir erhalten Einblick in ein wichtiges Gebiet damaliger Staatsverwaltung, da die Tätigkeit des Sheriffs als königlichen Rentenmeisters, Einnehmers und Vollstreckungsbeamten bei der hohen Entwicklung der Geldwirtschaft im England jener Zeit sehr vielseitig und politisch von großer Bedeutung war.

Zeck, Ernst, De recuperatione Terre Sancte. Ein Traktat des Pierre Dubois. Berlin, Leibniz-Gymnasium. Prog.-No. 69.

Die vorliegende Abhandlung ist ein Ausschnitt aus einer vom Verfasser vor-

bereiteten Schrift über die Kreuzzugsidee und die Kreuzzugsprojekte nach dem Verlust der christlichen Besitzungen im heiligen Lande. Nach einem kurzen Überblick über das Leben des Pierre Dubois, der sich unter Philipp IV. als Jurist und Publizist einen Namen machte, folgt eine Analyse des im Titel genannten Traktats und eine Darlegung der schriftstellerischen Bedeutung des gedankenreichen Mannes unter besonderer Hervorhebung der Ideen dieser Schrift.

Contzen, Leopold, Die Portugiesen auf Malaka. Bonn, Königl. Gymnasium. Prog.-No. 532.

Ein dritter und zugleich Schlußbeitrag des Verfassers zur portugiesischen Kolonialgeschichte in Ostindien, dessen Lektüre ebenso warm empfohlen sei, wie es bei dem zweiten Beitrage in Band 3 (1904) dieser Monatschrift geschehen ist.

Becker, Joseph, Die Reichsvogtei Kaysersberg von ihrem Ursprunge bis zur französischen Revolution. Straßburg i. E., Bischöfliches Gymnasium. Prog.-No. 651.

Es ist die zweite verbesserte Auflage eines in der Zeitschrift für Geschichte des Oberrheins 1902 erschienenen Aufsatzes, der die äußeren Schicksale der Reichsvogtei Kaysersberg, einer Untervogtei der Reichslandvogtei im Elsaß, ihre Einkünfte, ihren Amtsbezirk und ihre Beamten behandelt.

Häberle, A., Der Straßburger Stettmeister Jakob Sturm. Straßburg i. E., Protestantisches Gymnasium. Prog.-No. 650.

In einer Rede zur Reformationsfeier wird ein Bild des großen Straßburger Staatsmannes aus der Reformationszeit mit Sachkenntnis und wohltuender Wärme entworfen.

Knod, Gustav C., Johann Schenckbecher, ein Straßburger Ratsherr der Reformationszeit. Straßburg i. E., Lyceum. Prog.-No. 649.

Nicht zu den führenden Geistern wie Jakob Sturm, Martin Butzer oder Johannes Sturm hat Schenckbecher gehört; aber es ist doch kein unbedeutendes Leben, das der Verfasser an uns vorübergehen läßt. Nachdem er sich schon früh in diplomatischen Sendungen umgetan hatte, z. B. im Dienste des Herzogs Johann Albrecht von Mecklenburg, war Schenckbecher von 1564 an 28 Jahre Ratsherr Straßburgs, davon 26 Jahre Mitglied des städtischen Regiments, zu einer Zeit, wo seine Vaterstadt unter den rheinischen und oberdeutschen Reichsstädten noch die führende Rolle behauptete, und hat sich in diesen langen Jahren an ihren inneren Angelegenheiten wie politischen Aktionen in hervorragender Weise beteiligt. Eine große Studienstiftung, die er hinterlassen und die Hunderten von Stipendiaten Segen gebracht hat, hält noch heute sein Gedächtnis lebendig.

Süskind, Hermann, Geschichte des Klosters Königsbronn zur Zeit des Restitutionsediktes. Stuttgart, Eberhard-Ludwigs-Gymnasium. Prog.-No. 739.

Unter Benutzung der von Heinrich Günter in seiner Schrift „Das Restitutionsedikt von 1629 und die katholische Restauration Altwirtenbergs" gewonnenen allgemeinen Resultate gibt der Verfasser hier auf Grund der Klosterakten im Stuttgarter Archiv eine Erzählung der Restauration des Katholizismus im Kloster Königsbronn vom Herbste 1630 bis zum Frühjahr 1632.

Andler, Emil, Die Beteiligung der Stadt London am Streit zwischen Karl I. und dem Langen Parlament in den Jahren 1640—44 nach den Be-

richten zeitgenössischer Schriftsteller und Urkunden. Ravensburg, Königliche Oberrealschule. Prog.-No. 749.

Der Verfasser zeigt, daß die City von Anfang an in dem Streite der beiden Gewalten eine hervorragende Rolle gespielt, daß sie entscheidend zur Einberufung des Parlaments beigetragen hat und daß es der Oppositionspartei in beiden Häusern weit mehr mit ihrer Hilfe als mit der der Schotten gelungen ist, dem Könige Trotz zu bieten und ihm einen Vorteil nach dem andern abzuringen; er zeigt, wie die Stadt stets ihr eigenstes, klar erkanntes Interesse im Auge hatte und ihr Common Council immer ruhig und zielbewußt in seinen Entschließungen vorgegangen ist. Sehr lehrreich ist es, wie der Verfasser die Stellung Londons in dieser Revolution des 17. Jahrhunderts mit der Stellung von Paris in den französischen Bürgerkriegen des letzten Viertels des 16. Jahrhunderts und in der großen Revolution am Ende des 18. Jahrhunderts vergleicht.

Bothe, Friedrich, Beiträge zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Reichsstadt Frankfurt. Frankfurt a. M., Liebig-Realschule. Prog.-No. 511.

Aus dem umfangreichen Gebiete der Frankfurter Wirtschaftsgeschichte hat der Verfasser einige Punkte ausgewählt, um sie ausführlicher zu beleuchten. Er gibt eine Charakteristik der alten Rechenbücher, die vom Jahre 1348 an in fast ununterbrochener Folge erhalten sind, und bietet dann ein Bild der Entwicklung, die die Stadtwirtschaft im 16. Jahrhundert genommen hat. Ausführlicher legt er die wirtschaftliche und soziale Lage der Frankfurter Bevölkerung im 16. und beginnenden 17. Jahrhundert dar, um die Grundlage zu einer Schilderung des Fettmilchaufstandes zu Frankfurt von 1612—14 zu gewinnen, eine Schilderung, die zwar wiederholt unternommen worden ist, die aber die wahren Gründe für die große Revolte nicht hat darlegen können, da den früheren Darstellern die nicht weniger als 95 Bände zählenden Prozeßakten noch nicht zugänglich waren, ohne sie aber ein klares Bild von den politischen, religiösen und vor allem wirtschaftlich-sozialen Zuständen nicht zu gewinnen war. Die ganze Arbeit ist durchweg aus archivalischen Quellen geflossen, ein erfreulicher Beweis gelehrten Studiums und ausdauernden Fleißes.

Schneider, Hermann, Die Schweizer Kolonie in der Mark. Berlin, Königliches Wilhelm-Gymnasium. Prog.-No. 74.

Durch Hungersnot wurden unter dem Kurfürsten Friedrich III. Schweizer zur Auswanderung gezwungen und fanden Aufnahme in Brandenburg: während die Handwerker in Berlin, Lindow und Neuruppin Unterkommen erhielten, wurden die Landleute, da es damals noch eine große Zahl unbesetzter Bauernstellen in allen Dörfern der Mark gab, in den Ämtern Lehnin, Lindow und auf den Vorwerken des Amtes Altruppin angesiedelt. Indem der Verfasser diese Kolonie in ihrer Einrichtung und Bedeutung, ihrer Verwaltung durch das Schweizer Direktorium und in ihrem Leben schildert, bietet er ein wertvolles ländliches Kulturbild aus der Zeit der Wende des 17. zum 18. Jahrhundert.

Lang, K., Die Ettlinger Linien und ihre Geschichte. Karlsruhe, Großherzogliches Gymnasium. Prog.-No. 762.

Die zweite Hälfte des 17. und die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts war die klassische Zeit der Befestigungslinien. Am bekanntesten sind die Weißenburger Linien, aber auch die Ettlinger spielen in der Kriegsgeschichte eine Rolle; sie

stammen aus der Zeit des spanischen Erbfolgekrieges (Spätherbst 1707) und bildeten eine rund 70 km lange Verteidigungsanlage. Ihre Einrichtung und Bedeutung legt der Verfasser eingehend dar und verfolgt ihre Geschichte während des spanischen und des polnischen Erbfolgekrieges.

Ernst, Heinrich, Die preußische Armee 1740—1821. Langenberg, Realprogymnasium. Prog.-No. 601.

In der Geschichte unserer Regimenter liegt eine Geschichtsquelle, die in der Schule wenig benutzt wird und die der Verfasser doch wegen ihres Wertes für eine vaterländische Erziehung auch für die Jugend fruchtbar gemacht haben will. Um dies anzubahnen, gibt er eine Übersicht über die Entwicklung der preußischen Armee, aus der sich manches Brauchbare für den Unterricht entnehmen läßt.

Marcus, Willy, Der Jansenistenstreit und seine Beilegung durch Choiseul. Wohlau, Königliches Gymnasium. Prog.-No. 263.

Choiseuls erste diplomatische Leistung ist die Beilegung des Jansenistenstreites, die er als Gesandter in Rom vom Herbst 1754—56 erreichte; es ist für ihn die Zeit, wo er in der Politik die glücklichste Hand gehabt hat. Die Arbeit umfaßt vier Abschnitte: 1. Allgemeine Grundfragen, 2. Der Streit bis zum Eingreifen Choiseuls, 3. Benedikt XIV, 4. Das Ende des Streites.

Meyer, Hermann, Die Berichte des preußischen Gesandten Eickstedt. Eilbeck zu Hamburg, Realschule. Prog.-No. 912.

Etwa ein Vierteljahr nach Beginn des Siebenjährigen Krieges entschloß sich Friedrich der Große, den bisherigen Kammergerichtsrat Georg von Eickstedt als Spezialgesandten auf eine Rundreise an die deutschen Höfe zu senden, um die Denkart der einzelnen Fürsten zu erforschen, die gutgesinnten in ihrer Stellung zu befestigen, die anderen wenigstens davon abzuhalten, den Österreichern Truppen zur Verfügung zu stellen. Noch vor Weihnachten begann Eickstedt seine Tätigkeit in Gotha. Er hat von seiner Rundreise, die bis Ende August 1757 dauerte, fleißige Berichte an den König geschickt, die zwar über den Gang der großen Politik nichts Neues sagen, aber ein interessantes, wenn auch nicht immer erfreuliches Bild von dem Treiben an den Höfen der deutschen Kleinstaaten geben, und darum ist es verdienstlich, daß Hermann Meyer diese Berichte hier im Zusammenhang herausgehoben hat. Eickstedt ist später General-Landschaftsdirektor in Pommern gewesen und als solcher 1807 gestorben.

Kohl, O., Das Tagebuch von G. H. Schmerz über den Baseler Frieden 1794—95. Kreuznach, Königliches Gymnasium. Prog.-No. 563.

Feldmarschall von Möllendorf benutzte seit Juli 1794 den Kreuznacher Rentner Schmerz als Unterhändler mit den Franzosen in Basel, wo dieser zunächst wegen Auswechslung der Gefangenen anfragen, dann eventuell einen Waffenstillstand beantragen und die Stimmung für den Frieden mit Preußen, Deutschland und Holland erforschen sollte; auch nach Eintreffen der offiziellen preußischen Vertreter ist er dort noch tätig gewesen. Sein Tagebuch ist darum interessant, weil es dazu hilft, die vorsichtigen Verhandlungsanbahnungen durch einen neutralen Rentner in ihrer eigentümlichen Fortsetzung zur regelrechten diplomatischen Verhandlung kennen zu lernen.

Schnippel, Emil, Urkundliche Beiträge zur Geschichte des Jahres 1806. Teil I. Osterode i. Ostpr., Gymnasium. Prog.-No. 14.

Von 16.—23. November 1806 war Friedrich Wilhelm III. in Osterode. In diese Zeit fallen wichtige Beschlüsse über Fortsetzung des Krieges, Unterstellung preußischer Truppen unter russischen Oberfehl, Berufung Steins zum Minister des Auswärtigen, Beginn der Reorganisation der Armee u. a., wofür der Verfasser die Urkunden, zum Teil ungedruckte, zusammenstellt.

Knaake, Emil, Leben und Wirken der Königin Luise im Lichte der Geschichte. 1. Teil. Tilsit, Königliches Realgymnasium. Prog.-No. 21.

Der Verfasser bietet auf Grund der neueren Literatur ein Leben der Königin Luise bis zum Ausbruch des Krieges 1806, das sich gut liest.

Ideler, H., Eine kleine preußische Stadt zur Franzosenzeit. Stade, Königliches Gymnasium. Prog.-No. 389.

Das Programm handelt über Ermsleben an der Selke im Mansfelder Gebirgskreise. Der Verfasser gibt von dieser kleinen Stadt, die mit dem Bistum Halberstadt 1648 brandenburgisch geworden war, eine Darstellung der Zustände um 1800 und erzählt die Veränderungen und Ereignisse unter der französisch-westfälischen Herrschaft bis zur Wiedervereinigung mit Preußen.

Schwabe, Julius, Die Schlacht bei Gravelotte-St. Privat. Altenburg, Friedrichs-Gymnasium. Prog.-No. 854.

Die Schilderung der Schlacht, entworfen nach dem Generalstabswerk und auf Grund eigener Erlebnisse, ist zum Lesen für die Jugend bestimmt.

Jacobson, Max, Deutschlands Beziehungen zu Frankreich seit dem Kriege von 1870/71. Allenstein, Königliches Gymnasium. Prog.-No. 1.

Der Sedantag hat dem Verfasser Veranlassung gegeben, diese Beziehungen zu verfolgen. Er weist nach, wie in den letzten dreieinhalb Jahrzehnten trotz noch lange anhaltenden Mißtrauens, trotz oft recht ernstlicher, aber doch immer wieder friedlich gelöster Spannungen das Verhältnis der beiden Nationen sich besser gestaltet hat.

Polthier, C., Über die persönlichen Beziehungen der Hohenzollern zur Prignitz und insbesondere zur Stadt Wittstock. Wittstock, Königl. Gymnasium. Prog.-No. 104.

Für eine Kaisersgeburtstagsrede sind die persönlichen Beziehungen der Hohenzollern zur Heimat der Anstalt gesammelt; auch im Geschichtsunterricht ist es recht und billig, auf solche Beziehungen Rücksicht zu nehmen.

Voigt, Julius, Patriotismus und internationalistische Weltfriedensbestrebungen innerhalb der französischen Volksschule. Ilmenau, Städtische Realschule. Prog.-No. 844.

Der Verfasser legt in interessanter Darstellung die internationalistischen Bestrebungen unter den französischen Volksschullehrern für den Weltfrieden dar. Er zeigt, wie diese Bewegung bei ihrem ersten Auftreten eine herbe Abweisung erfahren, dann aber in Verbindung mit anderen sozialistischen Ideen unter Hervés Führung sich in einer für Frankreich bedrohlichen Weise weit verbreitet hat und erst seit dem Auftauchen der Marokkofrage im Rückgange ist. Die Ausführungen des Verfassers sind sehr beachtenswert.

Kleikamp, Fritz, Die Entstehung und Bedeutung des Imperialismus in England. Gartz a. d. O., Gymnasium. Prog.-No. 171.

Nach einem kurzen Überblick über den Gang der englischen Geschichte von der ersten Revolution bis zur Neuzeit erörtert der Verfasser die englische Politik seit 1815 und zeigt, wie die Idee des Imperialismus entstanden ist und sich ausgebreitet hat; er charakterisiert die heutigen Aufgaben des Imperialismus und seine Aussichten für die Zukunft: mit Recht betont er die gewaltige werbende Kraft, die dieser großen Idee innewohnt.

Larfeld, Wilhelm, Abriß der bergischen Geschichte. Remscheid, Realgymnasium mit Realschule. Prog.-No. 605.

Der Verfasser betont, welche Bedeutung die Pflege der Territorialgeschichte in den Schulen hat, um Verständnis des historisch Gewordenen zu erzielen und Lust und Liebe zur heimatlichen Scholle zu wecken. Er will — und das mit Recht — die Territorialgeschichte als Einschlag in den Aufzug des großen weltgeschichtlichen Zusammenhangs hineinweben, so daß die Geschehnisse der allgemeinen deutschen Geschichte durch die landschaftlichen Ereignisse belebt und zu besserer Anschauung gebracht werden. Diesem Zwecke dient der „Abriß der bergischen Geschichte", der ein Gerippe der Territorialgeschichte gibt, das durch das lebendige Wort des Lehrers mit Fleisch und Blut zu füllen ist. Breite und Tiefe des Eindringens in die heimatliche Geschichte im einzelnen zu ermessen, wird Aufgabe des Lehrers sein.

Brinkmann, Der Peter-Paulsdom in Zeitz. Zeitz, Königliches Stiftsgymnasium. Prog.-No. 313.

Der Peter-Paulsdom in Zeitz hat die Spuren einer fast tausendjährigen Geschichte aufzuweisen und besitzt daher eine unverächtliche kunstgeschichtliche Bedeutung. Die Darstellung sucht die überkommenen Formen in Übereinstimmung zu setzen mit den überlieferten Nachrichten, und wo es an diesen fehlt, aus jenen Schlüsse zu ziehen auf den Werdegang der Kirche. Figuren im Texte und besondere photographische Tafeln erleichtern in erfreulicher Weise das Verständnis

Kausche, W., Anekdote und Legende im Geschichtsunterricht. Kolberg, Königliches Domgymnasium und Realgymnasium. Prog.-No. 174.

Der Verfasser erörtert zunächst den Begriff, den wir heute mit den Ausdrücken Anekdote und Legende verbinden, und bespricht dann den verschiedenartigen Wert der Anekdote und Legende und besonders ihre Bedeutung für den Geschichtsunterricht auf den einzelnen Klassenstufen an vielen Beispielen aus der Praxis.

Putbus. Friedrich Marcks.

III. Bücherbesprechungen.

Horn, E., Das höhere Schulwesen der Staaten Europas. Eine Zusammenstellung der Lehrpläne. Berlin 1906.*) Trowitzsch u. Sohn. VIII u. 201 S. 6 M.

Vor Jahren hat G. Uhlig ein dünnes Heftchen veröffentlicht, das die Stundenpläne der verschiedenen höheren Schularten in den wichtigsten Staaten Deutschlands mitteilte. Es muß schon damals ein Bedürfnis vorgelegen haben, von den Abweichungen und Eigentümlichkeiten Kenntnis zu nehmen, denn die kleine Schrift hat mehrere Auflagen erlebt. Die mir vorliegende dritte ist 1891 erschienen. Das Buch Horns gibt nun von 25 deutschen Bundesstaaten und 24 außerdeutschen Staaten Europas die Stundenpläne der Haupttypen der gelehrten Schulen. Das Erscheinen des Werkes legt Zeugnis ab von dem gesteigerten Interesse an der Entwicklung des höheren Unterrichtswesens in den europäischen Kulturländern, eine Erscheinung, die auf die ganz veränderte Stellung hinweist, welche das Unterrichtswesen, zumal das höhere, in dem Volks- und Staatsleben der Gegenwart einnimmt, die nicht ohne Bedeutung ist für die zukünftige Entwicklung der „vereinigten Staaten von Europa". Ging dereinst jede einzelne Schulorganisation hervor aus dem individuellen, von den Zeitverhältnissen beeinflußten Ermessen eines einzelnen, des Begründers oder Leiters, oder aus den geeinigten Ansichten der Patronatsbehörde, unterwarfen sich allmählich diese Einzelorganisationen doch dem Zwange von Vorschriften übergeordneter staatlicher Organe, so scheint es jetzt beinahe, als strebten die Unterrichtsverwaltungen bewußt und überlegt einer Angleichung zu, die die Eigenart der bisherigen Institutionen verschwinden machte. Das wäre nun wohl kaum wünschenswert. Wozu wir kommen müssen, das ist nach meiner Ansicht eine genaue Kenntnis der Einrichtungen und Ergebnisse der fremdländischen Schulverhältnisse, eine gewissenhafte, systematische Verfolgung der aus den jeweiligen Verhältnissen sich ergebenden Umwandlungen und Verbesserungen, um für die eigene Schule nach sorglicher und vorurteilsloser Prüfung das Gute zu nehmen, wo man es findet. Der Vorschlag Horns, die Begründung eines „offiziellen Zentralblattes für die Bekanntmachung der wichtigen,

*) Inzwischen (1907) in zweiter, vermehrter und verbesserter Auflage erschienen: VIII u. 209 S. Verändert sind die Lehrpläne in Württemberg; für Schweden und Dänemark ist der Fortgang der Reform berücksichtigt worden; neu aufgenommen ist das Schulwesen Kretas. Im Anhang wird auf das Schulwesen Japans aufmerksam gemacht.

allgemein interessierenden, organisatorischen Gesetze und Verordnungen" könnte dazu helfen. Vielleicht — in einer fernen, fernen Zeit — erscheint auch der Gedanke, den Botschaften und Gesandtschaften der wichtigeren Kulturstaaten neben militärischen, landwirtschaftlichen und bautechnischen auch schultechnische Attachés beizugeben, nicht mehr als eine Ausgeburt ausgelassener Phantasie.

Mit Recht weist Horn darauf hin, daß die Darstellungen in Baumeisters Handbuch I, 2 teilweise veraltet sind. Noch mehr hat in diesem Werk, dessen Verdienstlichkeit dabei nicht herabgesetzt werden soll, den Benutzer wohl der Umstand gestört, daß die Darstellungen der Schulverhältnisse der einzelnen Länder, weil von verschiedenen Bearbeitern herrührend, der Gleichmäßigkeit entbehren und für vergleichende Studien oft erst mühevoll zurechtgerückt werden müssen. Was Horn selbst bietet, ist ja nun nur ein kleiner Teil dessen, was Baumeister zu geben beabsichtigte. In erster Linie eben die Stundenpläne. Daneben Hinweise auf die offiziellen und auf sonstige Quellen, aus denen mehr Material zu schöpfen ist. Teilweise, vor allem bei den außerdeutschen Ländern, sind auch die Lehrpläne für einzelne Teile der Lehranstalten, die Forderungen der Zielleistungen, Aufgaben der Schlußexamina mitgeteilt, es finden sich Angaben über die Kursusdauer, über das Eintrittsalter und dergleichen mehr. An vielen Stellen tritt auch schon aus dem Gegebenen sehr deutlich hervor, daß die Verhältnisse werdende sind, daß nach der sachgemäßen Lösung gesucht wird. Reformbestrebungen zeigen sich, oftmals zum Grauen des Praktikers, dem die stetige Ruhe das Wünschenswerte erscheint. Aber so recht der von seinem Standtpunkt hat, so erfreulich ist doch auf der andern Seite dieses Suchen und Gären. Ein Zeichen, daß die Kulturbewegung fortschreitet, vielleicht auf falschem Wege, aber es ist nicht die Ruhe, die vielleicht die Ruhe der Erstarrung wäre.

Pankow bei Berlin. Max Nath.

Kirchners Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe. Fünfte Auflage. Neubearbeitung von Carl Michaëlis. Leipzig 1907. Dürr'sche Buchh. V u. 708 S. 8 M.

Das philosophische Wörterbuch von Kirchner-Michaëlis hat in der neuen Auflage eine so umfassende und so tiefeingreifende Veränderung erfahren, daß das Buch mit vollem Nachdruck der Beachtung weiter Kreise empfohlen werden muß. Schon in der vierten Auflage erkannte man den alten Kirchner an vielen Stellen nicht mehr wieder. Zahlreiche Streichungen waren vorgenommen, Fehler, nicht selten recht schlimmer Art, waren beseitigt, sehr viel Unklares, Weitschweifiges und Unwissenschaftliches war verschwunden oder verbessert; vor allem war die gediegene Umarbeitung nach der naturwissenschaftlich-philosophischen Seite energisch zum Besseren vorgegangen. Die fünfte Auflage hat jene Arbeit mit voller Energie in einer Weise fortgeführt, daß es recht bescheiden von Michaëlis ist, wenn er Kirchners Namen noch als Obertitel stehen läßt. — Schon rein äußerlich genommen erscheint das Buch als eine neue Arbeit: 708 Seiten stehen 587 Seiten der vierten Auflage gegenüber. Dann aber der Inhalt! An alles, an das Große wie an das Kleine und Kleinste, ist die bessernde Hand angelegt und nach den Vergleichen, die ich an zahlreichen Stellen des Buches angestellt habe, mit

großem Geschick und gutem Glück. Jede Seite fast legt Zeugnis dafür. Man vergleiche z. B. die Artikel A und O in den beiden Auflagen, und man wird erkennen, daß hier gediegene philosophische Füllung auf streng wissenschaftlicher Grundlage vorgenommen ist. Ich nenne weiter Aufsätze wie „Gesetz", „Geschichte der Philosophie" und „Natur", um darauf hinzuweisen, wie Michaëlis aus Plattem und Mattem das philosophische Relief herausgearbeitet hat. In dem Artikel „Natur" wird das in äußerst geschickter Weise dadurch erreicht, daß neu eingeführt ist, wie die Stellung der Philosophie und Religion zum Begriffe Natur im Laufe der Zeiten eine sehr vielfach wechselnde gewesen ist von der jonischen Naturphilosophie an bis zu Hegel und darüber hinaus. Nur beispielsweise habe ich diese 3 Aufsätze genannt; wollte ich alle aufführen, die gleiche Anerkennung verdienen, es würde ein kleines Buch aus dieser Besprechung. Wie aber selbst im kleinen und kleinsten die Neubearbeitung rastlos zum Besseren strebt, auch dafür einige Beispiele: In der vierten Auflage lesen wir: „*abstine et sustine* (ἀπέχου καὶ ἀνέχου), heißt: Enthalte dich des Übermaßes und ertrage das Unabänderliche. So lehrte der Stoiker Epiktet in der zweiten Hälfte des 1. Jahrhunderts n. Chr." In der fünften lautet dieser Abschnitt also: „*abstine et sustine* (ἀπέχου καὶ ἀνέχου), heißt: Enthalte dich (der Genüsse) und ertrage (die Kränkungen). So lautete die ethische Forderung des Stoikers Epiktetos (in der zweiten Hälfte des 1. Jahrhunderts n. Chr.), die, wie alle ethischen Vorschriften der Stoiker, nicht von Übertreibung und nicht von Einseitigkeit frei war. Nach Gellius Noctes att. XVII, 19,6 lehrte Epiktetos: Wer die Worte ἀνέχου und ἀπέχου beherzigt und befolgt, der führt ein schuldfreies und zufriedenes Leben. Es müßte nach Gellius also eigentlich in richtiger Reihenfolge heißen: *sustine et abstine*". Wer diese Stellen vergleicht in jedem Worte und jeder Wendung, wird verstehen, was unter „philosophischem Relief" zu verstehen ist. Zum Schlusse noch ein ganz kleines, aber recht bezeichnendes Beispiel. 4. Auflage: „*ad oculos* demonstrieren *(lat.)* heißt etwas so deutlich darlegen, daß man es vor Augen hat". Dagegen 5. Auflage: „a. o. d. heißt etwas so deutlich darlegen, daß man es wie mit den leiblichen Augen sieht". Wie ungemein fein trifft die geringe Änderung das Richtige. — So ist im kleinen getreu und fein gearbeitet wie im großen. Die „deutschen Studenten", denen das Buch gewidmet ist, können wohl kaum ein besseres philosophisches Nachschlagebuch von solch mäßigem Umfang finden. Und ich rechne zu diesen Studenten auch uns, die alten Herren, und auch unsere krassesten Füchse, die Primaner. Wenn etwa dieser oder jener von ihnen kraft der Bewegungsfreiheit oft zu diesem Buche greift, so wird das zur Stärkung von Michaëlis' Glauben an diese Freiheit sicherlich beitragen und ihm vielleicht der schönste Dank sein, der dem trefflichen Werke dargebracht werden kann.

Berlin. A. Matthias.

Rein, W, Pädagogik im Grundriß. 4. Aufl. Leipzig 1905. Sammlung Göschen Nr. 12. 136 S. 12°. 0,80 M.

Das Büchlein ist in der pädagogischen Welt kein Neuling mehr. Der Name des Verfassers wie sein gediegener Inhalt haben in gleicher Weise zu seiner großen Verbreitung beigetragen. Wer das pädagogische Glaubensbekenntnis der Zillerschen

Schule von heute in gedrängter Darstellung kennen lernen will, dem sei dies Werkchen vor vielen anderen zur Lektüre empfohlen.

Wiesbaden. Hermann Weimer.

Lang, Gustav, Untersuchungen zur Geographie der Odyssee. Karlsruhe 1905. Friedrich Gutsch. 122 S. 4°. 3 M.

Der Streit um Ithaka ist in vollem Gange. Während Dörpfeld für seine Leukashypothese eine Schar begeisterter Anhänger um sich sammelt, welche mehr oder minder siegessicher die neue Wahrheit in der Fachliteratur und in der Tagespresse verkünden, treten von der andern Seite die Kämpfer für Thiaki gewappnet auf den Plan. Noch wogt der Kampf, und allem Anschein nach wird die Literatur über „Leukas = Ithaka (?)“ noch eine Zeitlang anwachsen, ehe eine so sichere Entscheidung erfolgt, wie wir sie im Streit um Troja erlebt haben.

Daß ihm in Gustav Lang kein verächtlicher Gegner erstanden ist, hat Dörpfeld bereits selber anerkannt, indem er in den „Südwestdeutschen Schulblättern“, wo Lang seine Untersuchungen zuerst veröffentlicht hat, die Klinge mit ihm kreuzte, (vgl. Südwestdeutsche Schulblätter 1904, No. 10 ff., 1905, No. 1 f.). Die dort erschienenen Aufsätze Langs sind, vervollständigt und erweitert, in dem vorliegenden Band zusammengefaßt. Die Polemik dieses Buches ist scharf und unerschrocken, dabei sachlich und besonnen. Man gewinnt überall den Eindruck, daß es dem Verfasser nicht um den Streit zu tun ist, sondern um die Wahrheit, die durch den Streit ans Licht gebracht werden soll. Eine Kritik wie sie hier an Dörpfelds Hypothese geübt wird, ist zur Klärung der Frage jedenfalls dienlicher als wenn ein hervorragender Fachgenosse jene Hypothese zur „Entdeckung“ stempelt und meint, es werde mit ihr gehen, wie es schon oft gegangen sei: erst heiße es: „das ist Unsinn“; sodann: „die neue Lehre ist dem Glauben gefährlich“, und zuletzt: „das haben wir ja immer gesagt“ (Neue Jahrb. f. d. klass. Alt. 1905, S. 15 ff.). Es dürfte schwer fallen, eine ernste und gediegene Forscherarbeit, wie die Langs, in dieser seltsamen Stufenfolge unterzubringen.

Der eigentliche Stein des Anstoßes in der Ithakafrage ist die Insel Dulichion, die bei Homer neben Same und Zakynthos in der Umgebung Ithakas erscheint. Während die drei übrigen Namen noch in historischer Zeit an bestimmten Inseln haften, ist die Spur von Dulichion schon im Altertum verloren gegangen. Es lag daher nahe, die bei Homer nicht genannte Insel Leukas in die Rechnung einzustellen. Dies tat Dörpfeld, indem er Leukas für das homerische Ithaka, Thiaki für das homerische Same, Same (= Kephallenia) für Dulichion erklärte und die Namenverschiebung auf (wiederum durch Hypothese erschlossene) Nachwirkungen der dorischen Wanderung zurückführte. Hiergegen wurde von vornherein u. a. geltend gemacht, daß Leukas nach antiken Nachrichten mit dem Festland zusammenhing, bis die Korinther im siebenten Jahrhundert die Landenge durchstachen. Da dieser Einwand auf Dörpfeld keinen Eindruck gemacht hat, beschreitet Lang jetzt einen neuen Weg; er zeigt, daß der geologische Befund das Zeugnis der Tradition über die Halbinselnatur von Leukas bestätigt. Mancher wird es für gewagt halten, wenn ein Philologe, noch dazu ohne an Ort und Stelle gewesen zu sein, über ein erdgeschichtliches Problem urteilt. Indessen erhebt Lang auch nicht den Anspruch,

ein abschließendes Ergebnis zu liefern (S. 113), und die Schlüsse, die er zieht, beruhen auf exakten Messungen und Angaben eines griechischen Sachverständigen, des Ingenieurs Negris. Freilich scheint dieser inzwischen der Leukashypothese erhebliche Konzessionen gemacht zu haben; jedoch nicht ohne sich damit (wie Lang 101 ff. nachweist) zu seinen ursprünglichen Angaben in Widerspruch zu setzen. Auch ein zweiter Zeuge Langs soll seine Ansicht geändert haben: W. Kolbe, der 1902 von Grabsteinen berichtete, die nahe der antiken Stadt Leukas in einer Tiefe von 3 m, anscheinend *in situ* gefunden wurden und somit auf ein mehrere Meter betragendes Steigen der Meeresoberfläche hinwiesen. Der von Dörpfeld im Januar 1905 in Aussicht gestellte Widerruf Kolbes ist, soviel dem Referenten bekannt, bis jetzt nicht erfolgt. Bis auf weiteres, d. h. bis zu einer gründlichen fachmännischen Untersuchung des Sundes von Leukas, befindet sich daher Lang Dörpfeld gegenüber in gesicherter Position. Die Leukashypothese krankt vor allem an den weittragenden Hilfshypothesen, die sie auf geschichtlichem und literarischem Gebiet notwendig macht.

Nicht ungeteilte Zustimmung wird Lang voraussichtlich mit seiner eigenen Hypothese über die Lage von Dulichion ernten. Vermutungen Bursians und Oberhummers folgend findet er die verlorene Insel im Schwemmland des Acheloosdeltas (bei Oiniadai) wieder. Mag eine solche Annahme das Verstummen der Tradition zu erklären geeignet sein, so wird sie sich doch — wie Lang selber zu empfinden scheint — niemals beweisen lassen.

In einem besonderen Abschnitt behandelt Lang die „Homerische Landschaft". Er zeigt, inwieweit neben der generellen Darstellung des landschaftlichen Hintergrundes auch die Einzellandschaft, im besonderen die Troas und die jonische Inselflur bei Homer zu ihrem Rechte kommt. Sehr beachtenswert ist die scharfe Scheidung zwischen den bestimmten griechischen Einzellandschaften und den Märchenlandschaften im Westen, die Odysseus auf seinen Irrfahrten berührt. Auf diesen Abschnitt, an dessen Spitze der schöne Satz steht: „Mit Homer im Herzen in Griechenland zu wandern, ist ein nie versiegender Quell erhebenden Genusses", möchte ich mir erlauben die Herausgeber deutscher Lesebücher für Gymnasien aufmerksam zu machen.

Das Buch enthält außer einigen Kärtchen vier Ansichten der kleinen Insel Daskalio, deren Identität mit dem homerischen Asteris Lang überzeugend gegen Dörpfeld verteidigt. Auch die übrige Ausstattung ist zu loben. Ein störendes Versehen ist mir S. 84, Zeile 6 von oben (letztes Wort) aufgefallen: Westküste (nach dem Zusammenhang muß die Ostküste gemeint sein).

Zabern i. E. E. Wendling.

Feist, S., Die deutsche Sprache. Kurzer Abriß der Geschichte unserer Muttersprache von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart. IX u. 236 S. Stuttgart 1906. Fritz Lehmann. Geb. 1 M.

Von jedem Buch, das in irgend einer Weise didaktischen Zwecken dienen will, wird man vor allem verlangen, daß dem Verfasser ein fest umrissener Leserkreis vor Augen stehe, auf den er seine Darstellung berechnet. Diese selbstverständliche Forderung wird leider nicht immer erfüllt. Ich kenne Lehrbücher verschiedenster

Art, die von ihr so gut wie unberührt geblieben sind. Auch bei der Lektüre des vorliegenden Buches ist mir nicht recht klar geworden, auf welchen Leserkreis der Verfasser eigentlich abzielt. Er spricht allerdings im Vorwort die Hoffnung aus, daß das Büchlein „sich den Lehrern der deutschen Sprache, den Studenten der germanischen Philologie, den Schülern der höheren Klassen, überhaupt allen Freunden unserer Muttersprache als nützlich erweisen möge". Aber das ist eine recht bunte Gesellschaft, und ich hege starke Zweifel, ob es möglich ist, so vielen Herren zugleich zu dienen. Ich meine, wer unsere Muttersprache „studieren" will, der darf sich nicht mit einer Darstellung begnügen, die in ihrer halb populären Form auf so weite Kreise rechnet, wie dies Buch es tut. Das geht schon aus dem einfachsten Grunde nicht an, weil der Verfasser durch grundsätzlichen Verzicht auf alle Quellenangaben dem Studierenden eine Nachprüfung seiner Aufstellungen unmöglich macht. Aus demselben Grunde wird der Lehrer des Deutschen nicht mit dem Buch auskommen; er wird bei der Fülle guter Hilfsmittel, die heute zu Gebote stehen (— ich nenne nur die Arbeiten von Wilmanns und Kauffmann, Behaghel und Kluge —), ohnehin nicht in Verlegenheit sein, an welche Quellen er sich zu wenden hat. Für die Schüler höherer Klassen aber bietet das Buch wieder zu viel; sie werden in der Fülle der Einzelheiten leicht erlahmen, zumal die Darstellung für sie keineswegs sehr anziehend, an manchen Stellen sogar nicht einmal sprachlich ganz einwandfrei ist. *) Bleiben also die „Freunde der Muttersprache". Aber ich fürchte, auch ihnen wird das Buch nicht überall zusagen. Der Verfasser begnügt sich vielfach mit Andeutungen, die nur dem Eingeweihten verständlich, für Fernerstehende wertlos sind. Das gilt wie alles bisher Gesagte ganz besonders von der Darstellung der älteren Zeit. Die Auswahl der mitgeteilten Tatsachen ist hier oft recht willkürlich; das Wichtige verschwindet in der Menge des Unwichtigen. Ganz unzulänglich ist der Abschnitt über die „urgermanische Sprache"; die Darstellung vermag hier den wissenschaftlichen Problemen in keiner Weise gerecht zu werden. Diese Dinge allgemein verständlich darzustellen, ist allerdings außerordentlich schwer; den meisten Studierenden werden sie auch erst durch das lebendige Wort des Lehrers klar. Wie sollen die „Freunde der Muttersprache", die ich mir im allgemeinen doch ohne germanistische Vorbildung denke, dabei auf ihre Rechnung kommen? Von dem Wesen des Ablauts z. B. wird gewiß niemand eine klare Vorstellung erlangen, der sich mit den Darlegungen Feists auf S. 10f. begnügt; sie geben ihm mehr Rätsel auf, als sie lösen. Überdies ist es m. E. nicht einmal richtig zu sagen, daß der Ablaut in „Ableitungssilben" (Verf. meint „Stammausgängen") im Germanischen „nur in Spuren" nachzuweisen sei; die ganze Deklination beruht doch schließlich auf der Stammabstufung nach den Gesetzen des Ablauts; und diese Tatsache muß jedem zunächst klar werden, der in das geschichtliche Verständnis der germanischen Deklination eindringen will. — Vielfach fehlt der Darstellung die rechte Anschaulichkeit, weil Verf. es versäumt, seine Aufstellungen durch Beispiele zu erläutern. Die wenigsten Leser werden wissen, was gemeint ist, wenn

*) Hierher rechne ich die Vorliebe für den „ersteren" und „letzteren"; die drei Nebensätze mit „während", „worin", „indem" vor dem Hauptsatz auf S. 11; S. 21: „charakteristische Züge sind die Erhaltung des Nominativ-s"; den Anfang von § 6 u. a.

es S. 13 vom Urgermanischen heißt: „Lange Vokale im Auslaut werden verkürzt; nur Nasalvokale behalten noch ihre Länge.“ Wem ist mit dieser Bemerkung gedient? Der Eingeweihte weiß zwar, welche Fälle der Verf. im Auge hat; er weiß aber auch, daß die Theorie von der Erhaltung nasalierter Längen heute immer mehr aufgegeben wird und daß man die Auslautslängen im Germanischen auf ursprünglich dreimorige oder circumflexbetonte Längen zurückführt (vgl. τιμή mit got. *giba*, aber τιμῆς mit *gibōs*). — Auch die Gleichung φέρουσι = got. *bairand* wird manchem Kopfzerbrechen machen; warum nicht wenigstens die dorische Form φέροντι? — Ungleichmäßig ist die Behandlung der urgermanischen Vokale. Wenn S. 10 erwähnt wird, daß urgermanisches *ā* neu entstanden ist aus *an* vor *h* durch Wegfall der Nasalis, so mußte eben so gut gesagt werden, daß auf demselben Wege neue *ī* und *ū* entstanden sind (ahd. *wîhan* zu lat. *vincere; dûhte* zu *dunken*). — Bei der Behandlung der germanischen Lautverschiebung konnte die Verschiebung der Tenues aspiratae unberücksichtigt bleiben (— wievielen Lesern ist wohl die Gleichung ind. *khōdas* = got. *halts* „lahm“ verständlich? —). Dagegen hätte m. E. die Darstellung hier wie auch bei der zweiten Lautverschiebung (S. 38 ff.) sehr gewonnen, wenn Verf. neben dem Englischen das Plattdeutsche herangezogen hätte, wie ich es kürzlich in meinem Mittelhochdeutschen Hilfsbuch in weiterem Umfange versucht habe. Wir werden, meine ich, in unseren höheren Schulen immer mehr dazu kommen müssen, entsprechend der ganzen Entwicklung, welche die wissenschaftliche Forschung in den letzten Jahren genommen hat, für die Erklärung sprachgeschichtlicher Vorgänge die den Schülern vertraute Mundart heranzuziehen, überhaupt alles Heimatliche, Volkssitte und Volksbrauch in viel umfassenderem Maße zum Ausgangspunkt der Betrachtung zu machen, als das heute zumeist geschieht. Hier erwachsen der modernen Pädagogik noch große Aufgaben. Ich halte es freilich schon heute für unzeitgemäß, in einem Buch von der „deutschen Sprache“ das Niederdeutsche so vollständig auszuschalten, wie Feist es getan hat.*) Auch an der norddeutschen Aussprache des st und sp durfte die Darstellung (S. 99) nicht achtlos vorübergehen. — Wenig gelungen ist dem Verf. auch der Überblick über die Sprachquellen der ahd. Zeit in § 6; man vermißt ein brauchbares Prinzip der Anordnung, durch das die Entwicklung (soweit sie nachweisbar ist) wenigstens einigermaßen zur Geltung käme. Der Abschnitt kann, so wie er ist, eher Verwirrung als Klarheit bringen; zum Beweise genügt es, die von Feist innegehaltene Reihenfolge anzuführen: Hildebrandslied, Zaubersprüche, Ludwigslied, Wessobrunner Gebet, Muspilli, Straßburger Eid (er ist unter die „Reste originaler althochdeutscher Dichtung“ geraten!), Otfrid, Notker, Murbacher Hymnen, Isidor Tatian, Heliand, Glossen (!). Auch die Übersicht über die Sprachquellen der mhd. Zeit in § 13 wird als bloße Nomenclatur niemanden befriedigen, mit welchen Bedürfnissen er auch an den Abschnitt herantritt.

Noch manche Einzelheit könnte ich anführen, mit der ich nicht einverstanden bin; aber es mag genug sein. Es wäre unrecht, nur die Schattenseiten zu zeigen. Anerkannt muß vor allem werden, daß der Verf. stofflich im ganzen gut ausge-

*) Wenn S. 28 gesagt wird, daß „sich unser Augenmerk vornehmlich auf die hochdeutschen Mundarten zu richten habe“, so ist das ein Euphemismus. Von des Verfassers Standpunkt müßte es „ausschließlich“ heißen.

rüstet an seine Aufgabe herangetreten ist. Er erweist sich als kenntnisreich und wohlbewandert auf den mannigfachen Gebieten, die er in dem sehr reichhaltigen Buche berührt; er ist mit den einschlägigen Streitfragen vertraut, wenn er vielleicht auch nicht immer ihre neueste Wendung verfolgt hat. Auch treten die oben hervorgehobenen Mängel naturgemäß in den Abschnitten über den neuhochdeutschen Zeitraum (S. 129ff.) sehr viel weniger hervor, da eine allgemein verständliche Darstellung hier auf geringere Schwierigkeiten stößt. So hebe ich noch die Kapitel über Entstehung und Ausbreitung der Schriftsprache und über die heutigen deutschen (soll heißen: hochdeutschen) Mundarten als inhaltsreich und belehrend hervor.

In einer Beziehung darf das Buch rückhaltlos als vorbildlich bezeichnet werden: in der Billigkeit des Preises. Er erscheint besonders niedrig, wenn man bedenkt, daß dem Buch noch 9 Tafeln gut gelungener Schriftnachbildungen nebst einer Karte der deutschen Mundarten angehängt sind.

Kiel. Otto Mensing.

Helmolt, Weltgeschichte. Fünfter Band: Südeuropa und Osteuropa. Mit 5 Karten, 4 Farbendrucktafeln und 16 schwarzen Beilagen, von Dr. Franz Etzold, Professor Dr. Franz Winter und anderen. 630 S. Großoktav mit Register. Leipzig und Wien 1905. Bibliographisches Institut. 8 M.

Das bedeutsame Werk, dessen einzelne Teile wir nach und nach wie sie erschienen sind, der Aufmerksamkeit unserer Leser empfohlen haben, nähert sich seinem Abschluß. Wir sehen seine Bedeutung darin, daß es das große wissenschaftliche Problem einer Darstellung der Geschichte der Menschheit, das *nihil humani alienum* von einem neuen Standort und Gesichtspunkt aus, dem ethnologisch-geographischen, anfaßt, und damit allerdings noch nicht löst, wohl aber zu seiner dereinstigen Lösung eine sehr wertvolle und sehr notwendige Vorarbeit liefert. Vollständig wird sich dies Verdienst erst übersehen lassen, wenn das Ganze, namentlich der versprochene neunte Übersichtsband vorliegen wird. Wir haben es in unsern seitherigen Besprechungen als eine Reihe von Monographien zur Weltgeschichte aufgefaßt, und jenem ethnologisch-geographischen Standpunkt gegenüber das Recht der seitherigen Versuche und des gewöhnlichen Wegs chronologischer und synchronistischer Darstellung zu wahren gesucht. Wir halten an dem Begriff der Menschheit als eines ethischen Ganzen fest, und nur auf dieser Grundlage gibt es eine wirkliche Weltgeschichte, eine Geschichte der als ein sittliches Ganze gedachten Menschheit. Auf dem andern gibt es nur Völkergeschichte, Rassengeschichte, Naturgeschichte, aber keine Weltgeschichte im Sinne der seitherigen Versuche, die wir, indem wir zugleich des ersten Versuchs einer Weltgeschichte im Reformationszeitalter, Sebastian Francks Weltgeschichte (1531) gedenken, mit den Namen Schlosser und Ranke bezeichnen. Wir fassen sie selbst nicht im Sinn von Chamberlains Grundlagen des 19. Jahrhunderts.

Wir finden deshalb das Verdienst des Werkes, an dem so viel Geist und Gelehrsamkeit, soviel redaktionelle Umsicht und Gewissenhaftigkeit gearbeitet haben, nicht so sehr im ganzen und in der Idee, als in dem Einzelnen und hier ganz besonders da, wo, wie auch im vorliegenden Bande, solche Völker und Staaten be-

handelt werden, von denen wir Westeuropäer, auch wir welthistorisch oder universalistisch disponierten Deutschen nur wenig und von der Oberfläche Gegriffenes zu wissen pflegen. Der vorliegende Band gibt auf 630 Seiten, die von trefflich ausgewählten und ausgeführten Abbildungen und besonders dankenswerten Karten unterbrochen sind, in sieben großen Abschnitten die Geschichte von Ost- und Südosteuropa: das Griechentum seit Alexander dem Großen, die europäische Türkei und Armenien, die Albanesen, Böhmen, Mähren und Schlesier bis zu ihrer Vereinigung mit Österreich 1526, der slowenische und der serbokroatische Stamm, Donauvölker, Osteuropas. Schon diese Aufzählung wird genügen, um diejenigen Leser an die wir hier zunächst denken — Lehrer der Geschichte unserer höheren Schulen — zu erinnern, daß sie hier auf relativ bequeme und sehr instruktive Weise vage Vorstellungen berichtigen, lückenhafte Kenntnisse ergänzen können, und, indem sie sich den Entwicklungsgang und die Naturbedingungen von Ländern und Schöpfungen der Geschichte, wie des böhmischen, polnischen, russischen Reichs etwa, zu vergegenwärtigen in den Stand gesetzt werden, auch denjenigen Partieen der Geschichte, die sie vorzutragen haben, greifbarere, faßbarere, wahrere Gestalt zu geben vermögen. Und das weiß jeder, der auf Mittelschulen etwa „Deutsche“ oder „Mittelalterliche“ oder „Neuere Geschichte“ vorzutragen gehabt hat, daß ihm selbst und also noch mehr seinen Schülern Hunnen, Slawen, Bulgaren, Polen, Russen mehr oder weniger leere Namen gewesen sind, und er, sofern er längere Zeit mit solchem Unterricht betraut war, sich oft nach einem Buche gesehnt hat, mit dessen Hilfe er sich diese Namen in wirkliche Vorstellungen und einigermaßen in Anschauungen verwandeln könnte. Wir können nicht das einzelne beurteilen wollen: die Arbeit macht uns überall den Eindruck ernster Gediegenheit und man darf nur einen uns verhältnismäßig vertrauten Teil, wie S. 11ff. den Abschnitt über Alexander den Großen lesen, um sich zu überzeugen, wie bei der Zusammenstellung nach den das Werk beherrschenden Gesichtspunkten sich wie von selbst auch für das schon Bekannte neue und fruchtbare Gedanken und Gesichtspunkte ergeben. Geschichtliche Werke sind dem Prozeß, den man das Veralten nennt, bekanntlich besonders ausgesetzt — sie werden was Kenntnis der Tatsachen und wissenschaftliches Urteil betrifft, rasch „überholt“: es gibt sehr wenige auch von höchstem Range, auf die man das Wort des Thukydides vom κτῆμα εἰς ἀεὶ anwenden kann: aber mehr als ein ἀγώνισμα εἰς τὸ παραχρῆμα ἀκούειν, mehr als ein Preisbewerbungsstück für heute und morgen sind sie gleichwohl, und so auch dieses Werk: es wird für längere Zeit einen wichtigen Platz ausfüllen, und jeder spätere Versuch einer Weltgeschichte wird die Spur der hier getanen und niedergelegten Arbeit tragen.

Bonn. O. Jäger.

Wright, Henry Burt, The Campaign of Plataea. New Haven 1904. The Tuttle, Morehouse & Taylor Company. 148 S. 8°.

Einmal einen Einblick zu tun in die Werkstatt der wissenschaftlichen Arbeit an den Universitäten Nordamerikas und dabei die dort üblich gewordene strenge Methode der Untersuchung und tiefe Erfassung der Aufgaben wahrzunehmen, ist für den deutschen Philologen gerade gegenwärtig aus mehr als einem Grunde lehrreich. Und wenn er dabei nicht mehr erkännte als das Eine, daß auch hinter

den Bergen Leute seiner Wissenschaft wohnen, die sich immer nachdrücklicher geltend machen, so könnte diese Erkenntnis ihm nicht schaden. Deswegen mag eine kurze Anzeige einer trefflichen Monographie über die Schlacht bei Plataeae von Dr. H. B. Wright auch in dieser Monatschrift am Platze sein, zumal sie auch den Lehrern der alten Sprachen und der Geschichte im Unterricht Anregung gewähren kann. Wenn sie ihnen nur zugänglich wäre! Denn noch immer hindert die Unkenntnis des Englischen die Mehrheit der Altphilologen, die Fortschritte der Amerikaner auf dem Gebiete der klassischen Philologie zu verfolgen. (Woraus sich für unsere Gymnasiasten wiederum die Mahnung ergibt, den ihnen jetzt überall gebotenen wahlfreien Unterricht im Englischen nicht gering zu achten, sondern sehr gewissenhaft auszunutzen, welches Studium auch immer von ihnen beabsichtigt sein mag.) Die vorliegende Dissertation *(presented in Candidacy for the Degrece of Doctor of Philosophy)* ist aus dem philologischen Seminar der ehrwürdigen *Yale University* in Connecticut hervorgegangen, einer der ältesten (1790) und bedeutendsten Hochschulen der Vereinigten Staaten, wo Professor Perrins die klassischen Studien leitet. Nicht etwa neue archäologische oder topographische Entdeckungen bieten dem Verfasser die Grundlage seiner Untersuchungen; er will vielmehr eine Nachprüfung der zahllosen Quellenstellen und Belege versuchen und zum ersten Male alle die zerstreuten Erörterungen und Bemerkungen über die Entscheidung der Schlacht, von den Augenzeugen und Aeschylus an bis zu den Lexikographen und Scholiasten, anderseits von *Mitfords History of Greece (1785)* bis auf *Munros Observations on the Persian Wars (1904)*, in den *„Compaß"* eines einzigen Buches zwingen. Schon die Zusammenstellung all dieser Dokumente und die Übersicht über die kritischen Erörterungen bedeuten wegen ihrer Genauigkeit und Vollständigkeit eine hoch zu bewertende Leistung. Die große Wichtigkeit der plataeensischen Schlacht für die Geschichte Griechenlands (und Europas!), sodann die verwickelten Verhältnisse während dieses Feldzuges, hauptsächlich aber die gerechte Würdigung des lange verkannten Anteils der Spartaner an dem Siege rechtfertigen aber durchaus diese gründliche Nachprüfung und Zusammenfassung, die zu dem Ergebnisse gelangt, daß der Entscheidungskampf bei Plataeae als ein glänzender spartanischer Sieg anzusehen sei, ermöglicht durch die vollendete Kriegskunst eines Pausanias, bewirkt durch die gelungene Ausführung eines Scheinrückzugs, bei welchem die Spartaner den Anprall der Perser aushielten, bis sie dann von den Athenern und dem Zentrum des Griechenheeres ausgezeichnete Stütze erhielten. Die äußere Gestaltung der Dissertation ist, amerikanischem Brauche entsprechend, modern und vornehm, aber auch die Sprache ist bei aller wissenschaftlichen Gründlichkeit des Inhalts fließend und klar, wodurch es sich gleichfalls vor manchen ähnlichen Veröffentlichungen drüben — wie hüben auszeichnet.

Crefeld. Alfred Rohs.

Grupp, Georg, Kulturgeschichte der römischen Kaiserzeit. I. Band: Untergang der heidnischen Kultur, 583 S. II. Band: Anfänge der christlichen Kultur, 622 S. München 1904. Allgemeine Verlagsgesellschaft m. b. H. je 9 M.

In 43 Kapiteln des ersten, 57 des zweiten Bandes, zusammen 100 Kapiteln wird

hier das Leben von fünf Jahrhunderten behandelt, und wer von unseren Gymnasien und ihrem Geschichtsunterricht größere Berücksichtigung der römischen Kaisergeschichte verlangt, der mag, indem er einfach die Inhaltsangaben oder Überschriften dieser 100 Kapitel überblickt, sich einigermaßen deutlich machen, was jene Forderung ungefähr uns armen Geschichtslehrern auferlegen könnte. Man kann diesem Werke viel Gutes nachsagen: es ist mit ungeheurem Fleiß gearbeitet. Die Aufzählung der benutzten Literatur am Ende des zweiten Bandes, nach alphabetischer Anordnung, nimmt allein 14 Seiten ein und der eine Buchstabe W z. B. zählt nicht weniger als 38 oder 40 kleinere und größere Werke und Schriften auf; es ist eine große Anzahl instruktiver, sonst nicht leicht zugänglicher Abbildungen beigegeben, bei denen wir nur die Angabe der Fundorte schmerzlich vermissen; es ist sauber gedruckt, die Sprache einfach, sehr lesbar, wenn wir auch gestehen müssen, daß wir nicht selten Schärfe des Ausdrucks in manchen Abschnitten, namentlich denen, die von geistigen Bewegungen handeln, vermißt haben. Auch hat der Verfasser die Aufgabe sich nicht leicht gemacht, sie vielmehr in einem sehr umfassenden Sinn, äußeres und inneres Leben in aller Mannigfaltigkeit seiner Erscheinungen, aufgefaßt und zu lösen gesucht. Wir müssen auch seine Unbefangenheit rühmen bei der Schilderung der Ursprünge des Christentums im ersten, der Zustände der späteren Jahrhunderte im zweiten Band, und wo er, gläubiger Katholik, sich mit protestantischer Gelehrsamkeit, Strauß, Baur, Th. Keim, Harnack, auseinandersetzt, geschieht es in durchaus würdiger Weise. Man tadelt ungern, wo so viel redlicher Fleiß auf einen bedeutenden Gegenstand verwandt, und eine solche Fülle wertvoller Details aus der überreichen Literatur, der unmittelbaren und der mittelbaren Quellen ausgebreitet ist: aber eine Kulturgeschichte wie der Titel sagt, haben wir gleichwohl nicht vor uns. Es ist eine sehr reiche und auch wohl- und übersehbar geordnete Sammlung von Notizen aus allen Gebieten öffentlichen und privaten Lebens, die sich über die Bevölkerung eines weltumspannenden Reichs in einem Zeitraum von fünf Jahrhunderten erstreckt: und fast nirgends gibt der Verfasser irgend etwas wie einen chronologischen Rahmen. Man kann viele Dutzende von Seiten lesen, ehe man auf eine Jahreszahl oder selbst nur auf einen orientierenden Kaisernamen stößt. Überall ist von „den Römern“ die Rede. Band I, S. 191 *instar omnium* wo Theaterverhältnisse geschildert werden: „Die Akustik wurde nicht vernachlässigt, auch auf die Verstärkung des Schalles waren die Römer bedacht.“ S. 1: „Die Römer waren ein sehr religiöses Volk“ und so immer, ob es die Römer der Zeit des Augustus oder Diocletians oder Konstantins sind, wird uns nicht gesagt: und doch sind „die Römer“ des vierten oder fünften Jahrhunderts wesentlich andere gewesen als die Zeitgenossen des Trajan oder Vespasianus. Von besonderem Interesse, wie natürlich, waren uns die Abschnitte, welche von Eintritt und Bedeutung des Christentums im römischen Reich handeln, also die Abschnitte XXXV—XXXVII im ersten und die sämtlichen — außer 66 bis 75 — im zweiten Band. Die Kapitel „Jesus Christus“ (35) und „Die Lehre der Apostel“ (37) sprechen uns durch eine gewisse Wärme und naive Gläubigkeit an und enthalten auch manche beachtenswerte Gedanken, aber angesichts der freilich fast ausschließlich auf protestantischem Boden erwachsenen neutestamentlichen Quellenforschung wird man sich doch nicht in die

völlige Ignorierung auch der wissenschaftlich unzweifelhaftest gesicherten Resultate finden können. Auch bei der Geschichte der Entwicklung des Christentums im römischen Reiche vermissen wir die chronologische und was damit von selbst gegeben ist, die wissenschaftliche Bestimmtheit. Die Christen zur Zeit Tertullians sind ihm die gleichen wie die zur Zeit der Apostel, wie ihm „die Römer" der Zeit Diocletians dieselben sind wie „die Römer" zur Zeit des Polybius: und II, S. 20 ist von Bischöfen die Rede, als ob diese Bezeichnung in der urchristlichen Gemeinde ganz dasselbe bedeutet hätte, wie später in den Tagen des Arius und Athanasius. Im übrigen ist dieser Band allerdings besonders reich an wertvollen Materialien, wie z. B. über das Mönchtum in den östlichen Provinzen, wobei wir allerdings der sichtbar rhetorisch übertriebenen Sprache der Quellen gegenüber etwas strengere Kritik gewünscht hätten. Wertvoll wird das fleißige Werk hauptsächlich für diejenigen sein, welche ohne auf chronologische Scheidung der einzelnen Abschnitte innerhalb des großen Zeitraumes besondere Rücksicht zu nehmen, die materiellen Zustände und die Ideenwelt der 15 Generationen der ersten fünf Jahrhunderte unserer Zeitrechnung in einer großen Anzahl von Zeugnissen oder Eindrücken auf sich wirken lassen wollen. Wie eine wirkliche Kulturgeschichte dieser fünf Jahrhunderte etwa aussehen müßte, wenn sie dermaleinst geschrieben werden kann, mag uns etwa ein Blick auf ein Werk wie die vier Bände von A. Haucks Kirchengeschichte Deutschlands zeigen.

Bonn. O. Jäger.

Richter, Gustav, Grundriß der allgemeinen Geschichte für Mittel- und Oberklassen von Gymnasien und Realgymnasien. Zweiter Teil: Mittelalter. 3. Auflage, neu bearbeitet von Horst Kohl. Leipzig und Berlin 1905. B. G. Teubner. XII u. 208 S. 8°. geb. 1,80 M.

Es sind zwei Namen vom besten Klang auf dem Titel dieses Buches vereinigt, das man in seiner neuen Gestalt als Werk Kohls wird beurteilen müssen. Und die großen Erwartungen, mit denen man naturgemäß an das Buch herantritt, werden nicht enttäuscht. Die wissenschaftliche Durchdringung des Stoffes ist in jeder Zeile so erkennbar, daß man sich bei vereinzelten Einseitigkeiten, der Überschätzung des Einflusses der Feuerwaffen zum Beispiel, wirklich nicht aufzuhalten braucht. In dem Streit zwischen Kaiser und Papst ist der ghibellinische Standpunkt ohne verletzenden Ton als Ergebnis wissenschaftlicher Überzeugung festgehalten. Gesinnungs- und Stimmungsdidaktik ist dem Buch fremd, es leitet in seiner ernsthaft-eindringlichen Art zum Urteil über Geschehnisse und Personen durchaus nur durch die Tatsachen selbst an. Die Darstellung ist eine Meisterleistung Kohls: die beiden Grundsätze der Kürze und der guten Lesbarkeit haben hier eine ideale Vereinigung gefunden. Es ist ein gutes, ein vornehmes, ein schönes Buch.

Und doch kann ich leider ein Bedenken gegen dieses schöne Buch nicht unterdrücken. In den Mittelklassen ist es einfach unmöglich, aber selbst für die Oberklassen scheint es mir zu hohe Anforderungen zu stellen. Dazu neigen freilich alle neueren Lehrbücher der Geschichte. Ein riesiger Stoff ist auf 190 Seiten, zu 45 Zeilen lateinischen Druckes, untergebracht. In dieser Masse ist

recht viel „toter Gedächtnisballast“ enthalten. Dazu gehören nicht bloß die ergebnislosen Römerzüge und wirklich überflüssige Jahreszahlen und Monatsdaten, sondern auch ein recht beträchtlicher Teil der Darstellungen aus dem Verfassungs- und Wirtschaftsleben. Man lese die Seiten 30—35 nach! Kohl sagt in der Vorrede, daß die kulturgeschichtlichen Abschnitte „dem Lehrer kaum viel Anlaß zu wesentlicher Bereicherung bieten werden, um so größeren zu Erörterungen und umschreibenden Erklärungen“. So sind wir auf dem besten Wege, dem Lehrer zum Diener des Lehrbuches zu machen. Kohl verteidigt seinen Standpunkt damit, daß die oberen Klassen der Gymnasien für das Universitätsstudium vorbereiten. Schon recht, aber doch nicht bloß auf das Studium der Geschichte? Wer nämlich das vorliegende Buch „intus“ hat, der kann für diesen Abschnitt schon ans Staatsexamen für mittlere Klassen denken! Begabung und Sinn für Geschichte ist aber bei Primanern ebenso wenig allgemein wie Begabung für Mathematik. Welche Anforderungen müßten da in der Mathematik als einem „Hauptfache“ zulässig sein, wenn die Geschichte, die ein „Nebenfach“ unbedingt bleiben muß, solche Ansprüche machen darf?

Es wäre höchst bedauerlich, wenn Kohl nicht auch die beiden andern Bände (er sagt „Bändchen“) des Richterschen Lehrbuches einer Neubearbeitung unterwerfen wollte. Dann aber gewinnt er es vielleicht doch noch über sich, auch an sich wertvolle Ware über Bord zu werfen, um seinem Schiffe schnelle und sichere Fahrt zu gewährleisten. Möge er einem Praktikus, der vielleicht unter ungünstigeren Verhältnissen zu arbeiten gewohnt ist, die Anführung eines allzubekannten Wortes nicht verübeln: „In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister.“

Lötzen. Max Wiesenthal.

Grupp, Georg, Die Kultur der alten Kelten und Germanen mit einem Rückblick auf die Urgeschichte. München 1905. Allgemeine Verlags-Gesellschaft m. b. H. XII u. 319 S. 8°. brosch. 5,80 M., geb. 7,50 M.

Von dem Verfasser, der durch seine kulturgeschichtlichen Arbeiten, insbesondere zuletzt durch seine Kulturgeschichte der römischen Kaiserzeit, in der literarischen Welt bereits einen ehrenvollen Platz einnimmt, durfte man von vornherein ein Werk erwarten, das eine wirkliche Förderung der Wissenschaft bedeutet. Und diese Erwartung wird nicht getäuscht. Der erste Eindruck, den man von dieser Darstellung der keltischen und der germanischen Urkultur gewinnt, geht dahin, daß Verfasser aus dem Vollen schöpft; die erstaunliche Belesenheit, die der fürstlich Oettingen-Wallersteinsche Bibliothekar zu Maihingen zu entwickeln pflegt, bewährt sich auch hier. Lernen kann aus dem Buche jeder, auch der zünftige Forscher, obwohl es auch für weite Kreise, selbst für die obern Klassen der Gymnasien, infolge der gemeinverständlichen und dabei lebendigen Darstellung genießbar ist. Der weitschichtige Stoff freilich, den Verfasser oft aus den entlegensten Winkeln hervorholt, erschwert eben durch seine Masse die Beherrschung, um so mehr, als das behandelte Gebiet die schwierigsten, sprödesten, unsichersten Aufgaben umschließt, die dem Ethnographen begegnen können. So will es scheinen, als ob hier und da die Mosaiksteinchen sich nicht völlig zu einem glatten und über-

sichtlichen Bilde zusammenschließen. Vergleicht man den Abschnitt über den „Charakter der Germanen“ mit dem entsprechenden Kapitel in dem fast gleichzeitig erschienenen Büchlein von G. Steinhausen („Germanische Kultur in der Urzeit“, Bändchen der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt“), so tritt uns hier eine mehr greifbare Ordnung und eine schärfere Herausarbeitung der Grundzüge entgegen, während freilich bei Grupp die Menge der berührten Einzeltatsachen größer ist. Einen der hervorstechendsten Züge des germanisch-deutschen Volkscharakters, den Sondergeist — das „Fürsichsein“, wie Steinhausen sagt — finde ich bei Grupp viel zu wenig betont. Seine Ausführung über deutsche Treue befriedigt auch nicht ganz; wenn es heißt: „In der Treue der Freunde und Gatten erreichte das sittliche Streben seinen Höhepunkt“, so wird doch verkannt, daß die besondere germanische Ausprägung der den Römern so auffälligen *fides* die Mannentreue gewesen ist. Auch das tritt bei Grupp zu wenig hervor, daß das germanische, wie noch heute das deutsche Wesen eine eigenartige Zwiespältigkeit zeigt. Wohl heißt es z. B. (S. 189): „Der Drang in die Ferne, die Wanderlust, Unternehmungslust rang in ihm (dem Germanen) mit dem häuslichen Sinn“; aber es fehlt doch die planmäßige Nachweisung der Äußerungen der germanischen Doppelseele überhaupt. Erscheint doch der Germane als gewalttätig und wieder kindlich weich, leidenschaftlich und sittlich maßhaltend, unfügsam und dem erkorenen Herrn bis in den Tod getreu usw. Es fehlt aber doch auch nicht an Abschnitten, die ihren Gegenstand in plastischer Anschaulichkeit und harmonischer Geschlossenheit hervortreten lassen, so die Kapitel über die Lebensweise der Germanen, über die Frauen und die Familie.

Es hat eine innere Begründung, wenn Kelten und Germanen zusammen unter Dach und Fach gebracht werden: beide sind näher verwandt als man früher annahm,*) und von gallischer Kultur sind die Germanen nicht unerheblich beeinflußt worden. Die wechselseitigen Beziehungen kommen nur nicht so ausgiebig zur Geltung, wie man wünschen möchte.

Einen Vorzug erblicke ich in den Nachweisen orientalischen Einflusses auf das religiöse und wirtschaftliche Leben namentlich der Gallier. „Nicht bloß in der Formentypik, sondern namentlich in der noch wenig erforschten Symbolik zieht sich durch die prähistorischen Funde eine solche Übereinstimmung mit dem Orient hindurch, daß man fast notwendig an eine Entlehnung denken muß.“ Auf die Frage des Verhältnisses der keltischen zur vorkeltischen Bevölkerung hätte Verfasser doch näher eingehen sollen, wenn auch (vgl. Vorrede) hier die Hypothese zurzeit noch vorherrscht. Um so dankbarer wird der Leser, namentlich der Nichtfachmann, für die ausgedehnten einleitenden Abschnitte sein, in denen die Anfänge der Kultur und die Indogermanen uns näher gebracht werden. Anderseits sind freilich die Schlußabschnitte, in denen die Einflüsse der römischen Zeit berührt werden, recht kurz geraten; so wird Haltern mit seinen überraschenden Ergebnissen nicht genannt, der Limes und seine grundstürzende und grundlegende

*) Von den keltischen Galliern sind die (an Zahl weit überlegenen) Ureinwohner (Ligurer?) zu scheiden, von denen der vorwiegend dunkle Typus auch der heutigen Bewohner Frankreichs herrührt. Einen Unterschied zwischen Celtae und andern Landesbewohnern macht bekanntlich auch Cäsar (de bello gall. I, 1).

Bedeutung nur eben gestreift. Und doch gewinnen wir gerade mit dieser Zeit festen, geschichtlichen Boden unter den Füßen.

Auf Einzelheiten einzugehen, so verlockend es erscheint, müssen wir uns versagen. Nur das eine sei bemerkt, daß das enge Zusammenwohnen der Kelten nicht in ihrem „regen Familiensinn" (S. 124) zu wurzeln braucht; der Germane, obwohl der Absonderung hold, wußte die „Gemütlichkeit" des häuslichen Herdes, die Heiligkeit der Familienbande ebenso sehr oder vielmehr noch tiefer zu erfassen.

Die Brauchbarkeit des Buches, das einen sehr wertvollen Beitrag zur westeuropäischen Altertumskunde darstellt, wird noch erhöht durch 165 sorgfältig ausgewählte Abbildungen, die eine wesentliche Stütze des Verständnisses bilden.

Eschweiler. Franz Cramer.

Sevin, Ludwig, Geschichtliches Quellenbuch. 2. Auflage. Leipzig 1904. R. Voigtländer. 8°. 10 Teile von durchschnittlich 80 S. à 0,60 M.

Die erste Auflage des Sevinschen Quellenbuches wurde im dritten Jahrgang dieser Monatschrift, S. 557 ff. ausführlicher besprochen. In der zweiten ist der Quellenstoff für die Geschichte der Neuzeit vermehrt und statt zweier auf vier Bändchen verteilt, so daß sich deren Zahl auf zehn erhöht. Mir liegt nur das 10. Bändchen vor, das die Zeit von 1807—71 behandelt und für diese Periode ungefähr das Doppelte an Stoff gegenüber der ersten Auflage beibringt. Von diesem Zuwachs, der fast ausschließlich dem ersten Abschnitt, der Zeit vom Frieden von Tilsit bis zum zweiten Pariser Frieden, zugute kommt, gilt dasselbe, was seinerzeit bei der Besprechung des ganzen Buches gesagt werden mußte: Sevin kennt den Unterschied zwischen Quellen und Literatur nicht, er bringt unterschiedslos primäre Quellen und Bearbeitungen. Letztere sogar mit Vorliebe; sonst würde er für die Erhebung Österreichs im Jahre 1809 und den russischen Feldzug von 1812 nicht Abschnitte aus Mignet und Thiers gegeben haben, obwohl für diese Ereignisse primäres Quellenmaterial in reichlicher Fülle und leichter Zugänglichkeit vorhanden ist, z. B. Grillparzers Selbstbiographie, die Schreiben und Erlasse Franz I. und Erzherzog Karls für 1809, die Tagebücher von Martens und E. Schüller für 1812.

Bonn. E. Niepmann.

Mertens, M., Historisch-politisches ABC-Buch. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. IV u. 216 S. 8°. geb. 3,40 M.

Auf Grund der Beobachtung, daß gerade der Geschichtsunterricht mit einer großen Menge von Begriffen arbeiten muß, die dem „Schüler fremd oder unklar sind", ohne daß die Zeit dazu da ist, sie immer wieder von neuem „durch mündliche Belehrung zu klären", und aus der Erwägung heraus, daß weiterhin die Lektüre von Zeitungen, Zeitschriften und größeren Geschichtswerken den jugendlichen Lesern dieselbe Schwierigkeit bietet, hat Mertens ein kleines Staats-Lexikon zusammengestellt, ein Wörterbuch, das eine Reihe von derartigen Ausdrücken in alphabetischer Reihenfolge enthält und erklärt, entnommen aus der Begriffssphäre des heutigen politischen Lebens, ferner des Lebens der antiken und mittelalter-

lichen Staaten, sofern dies „in irgend einer Weise bis in die Gegenwart fortwirkt", und endlich aus der Kulturgeschichte. Es soll in einer Zeit, in der historisch-politische Bildung mehr not tut denn je, in erster Linie durch die Vermittlung der Schülerbibliothek, zu deren Bestand es gehören soll, den Schülern höherer Lehranstalten Aufklärung bringen; es ist aber auch für „die Zöglinge verwandter Anstalten" bestimmt und für „die weiten Kreise unseres Volkes, die bei ihrem Streben nach Erweiterung und Vertiefung ihrer geschichtlichen und politischen Bildung weder die Zeit noch die Mittel haben, umfangreiche und teure Werke zu Rate zu ziehen".

Ob dazu ein solches Lexikon das richtige Mittel ist, will ich nicht entscheiden; das Maß der Benutzung des dargebotenen Hilfsmittels wird darüber Aufschluß geben. Die Zweckdienlichkeit des Büchleins aber zugegeben, kann man dem Verfasser die Anerkennung nicht versagen, daß die Erklärung der mitgeteilten Begriffe vielfach musterhaft ist sowohl hinsichtlich der Klarheit und Knappheit der Form wie der Richtigkeit des Inhalts. Nach zwei Seiten hin möchte ich eine Anregung geben. Einmal meine ich, das Buch würde erheblich an Anreiz zur Benutzung gewinnen, wenn noch mehr Wert auf die Entstehung und geschichtliche Entwicklung der behandelten Begriffe gelegt würde. Wann und in welchem Sinne ist z. B. zuerst das Wort „Revolution" oder der Satz *„l'état c'est moi"* gebraucht worden?, bzw. wann und wie sollen sie gebraucht worden sein? Die von Mertens in der Vorrede genannten Quellenwerke würden da manche Auskunft geben können. Sodann die Auswahl der aufgenommenen Stichwörter! Ich beschränke mich auf den Buchstaben A, ohne etwa für die Auswahl gerade dieses einen besonderen Grund zu haben, und stelle zunächst eine Gruppe von Begriffen auf, deren Aufnahme mir unter allen Umständen nötig erscheint. Es sind das: Abmusterung (s. Heuer), Agio, Agnaten, Akkreditieren (Kreditiv), Aktuar, Alimentation (Alimente), Amortisation (amortisieren), Amtsanwalt, Amtsvorsteher, Analphabeten, Auslobung, Ascendenz (Ascendenten), Auswärtiges Amt, ein Schiff aufbringen (vgl. Prise), Ausgeding (vgl. Altenteil). Diesen füge ich eine zweite Reihe hinzu: Absolution (absolvieren), Adjutant, Akkord (akkordieren), Aktiv, Aktiva, à la Suite, Alibi, Approbation (approbieren), Archi-, arrondieren, Assekuranz, Assistent (assistieren), Assisen, Attest, Auktion, Audienz, Aufgebot. Über ihre Aufnahme könnte man an und für sich streiten; in das Mertenssche Buch, so wie es ist, gehören sie sicherlich hinein, wenn anders Stichwörter, wie die folgenden, die sich darin finden, am Platze sind: Abendland, Admiral, adoptieren, Advokat, Agitator, Allianz, Altertümer, Anekdote, annektieren, Antike, Antiquitäten, Archiv, Armbrust, Arsenal, Attentat, Authentisch, Autopsie, Avantgarde.

Elberfeld. Wilh. Meiners.

Stutzer, E., Lesebuch zur Deutschen Staatskunde. Dresden-Berlin 1907. L. Ehlermann. 168 S. geb. 1,20 M.

Stutzer hat recht, wenn er behauptet, die Deutschen seien im ganzen ein unpolitisches Volk geblieben, dem der große Gemeinsamkeitssinn abgehe. Viele Gebildeten wüßten fast nichts von den verfassungsmäßigen Zuständen des Reiches oder der Einzelstaaten. — Das hat ja seine guten Gründe: Wir leben erst verhältnismäßig kurze Zeit im Verfassungsstaate und noch kürzere Zeit im neuen

Reiche. Uns Belehrungen darüber zu geben, hat die Schule lange verzögert, weil sie ältere Dinge zum Teil recht wertloser Art auf ihrem Lehrplan hatte und in Preußen z. B. sich erst 1890 energisch darauf besann, daß auch auf die politischen Werte der jüngsten Vergangenheit und der Gegenwart hinzuweisen ihre Pflicht sei. Es ist ja glücklicherweise an vielen Schulen besser geworden; aber es muß noch mehr geschehen. Hier kann nun eine das Gerippe und trockene System bietende „Bürgerkunde" nicht viel nützen; auch besondere Unterrichtsstunden sind nicht möglich, denn die Stunden, welche die Schule zur Verfügung hat, muß sie ängstlich zu Rate halten. Helfen kann hier nur reiche Anregung durch Bücher, wie das hier vorliegende von dem um den Unterricht in Staats- und Bürgerkunde hochverdienten Direktor Stutzer. Die besten Autoren (ich nenne Paulsen, Bluntschli, Roscher, Bornhak, Sohm, Loening und Lamprecht) hat Stutzer herangezogen, um in einem allgemeinen Teil über Ursprung und Entwicklung des Staates, über Staatsform, Souveränität, staatliche Sozialpolitik, Anarchismus u. ä., in einem zweiten Teil über das deutsche Reich, sein Leben und seine Institutionen, und in einem dritten Teil ebenso über Preußen Aufsätze zu bringen, die durch ihre im besten Sinne des Worts populäre Fassung und durch ihren anregenden Stil einen reichen Inhalt dem Verständnis des Schülers vermitteln. Der Geschichtsunterricht und auch der deutsche Unterricht wird sich gern von diesen Aufsätzen beleben lassen. Wertvoll ist, daß ein Verzeichnis der Quellen im Anfange gegeben wird, so daß Schüler, die sich besonders für diese oder jene Frage interessieren, den Weg zu jenen Quellen finden und an ihnen sich erquicken können. Und das werden sie sicher tun, wenn ihnen außer der Anregung auch einige Freiheit in ihren Studien gewahrt wird. — Daß in einem Sachregister ein Pfadfinder gegeben ist auch für gelegentliches Nachschlagen, soll noch besonders erwähnt werden. Solche Register sollten in derartigen Büchern immer mehr zu guter Sitte werden.

Der geschmackvollen Auswahl ist weiteste Verbreitung auch über die Grenzen der Schule hinaus zu wünschen. Das Buch paßt so recht in unsre Zeit, welche mit ihren lebhaften politischen Kämpfen die Schule verpflichtet, in ihren Schülern Männer auszubilden, die einen festen politischen Boden unter die Füße bekommen, von dem man sagen kann: Δός μοι ποῦ στῶ.

Berlin. A. Matthias.

Heil, Bernhard, Die deutschen Städte und Bürger im Mittelalter. Leipzig 1903. B. G. Teubner. IV u. 151 S. 8°. 1,25 M.

In den letzten Dezennien haben sich durch zahlreiche Einzeluntersuchungen und die zusammenfassenden Arbeiten von Below, Solms u. a. die lange Zeit sehr unklaren und sich widersprechenden Anschauungen über die Entstehung der Städte und der städtischen Verfassung geklärt. Zugleich ist kulturgeschichtliches Material in ziemlicher Reichhaltigkeit zutage gefördert. Es konnte daher an der Zeit erscheinen, die Ergebnisse dieser Forschung einem größeren Leserkreis, dem es für das Studium der wissenschaftlichen Literatur an Zeit und Willen oder auch Verständnis fehlt, durch eine volkstümliche Darstellung zugänglich zu machen. Dieser Aufgabe hat sich B. Heil in vorliegendem Werkchen unterzogen.

In dem ersten Teil des Buches erörtert der Verfasser zunächst die Vor-

bedingungen städtischer Entwicklung, das Aufblühen von Landwirtschaft, Gewerbe und Handel im 9.—11. Jahrhundert, und schildert dann das Hervorgehen der Städte aus Orten mit ständig gewordenen Märkten, wie es jetzt wohl als gesichert angesehen werden kann. Der zweite Teil befaßt sich mit den ostdeutschen, richtiger gesagt, den nordostdeutschen Kolonialstädten, die eine gesonderte Behandlung verlangten, da sie im Gegensatz zu der spontanen städtischen Entwicklung des Westens planmäßiger Gründung ihr Dasein verdanken. Nachdem dann im dritten Teil eine Übersicht über die wirtschaftliche, soziale und politische Entwicklung der größeren deutschen Städte im 14. und 15. Jahrhundert gegeben worden, wird in einem letzten Abschnitt die äußere Erscheinung der Städte und das Leben der Bürger geschildert. Man wird sich mit dieser Anordnung des Stoffes einverstanden erklären können; nur wäre es wohl zweckmäßiger gewesen, Kapitel I 10 und II 6 mit den entsprechenden Abschnitten des vierten Teils zu verbinden; jedenfalls hätten sich dadurch mancherlei Wiederholungen vermeiden lassen (vgl. z. B. S. 81 u. 66, 104 u. 69, 107 u. 48, 108 u. 68). Ebenso kann anerkannt werden, daß der Verfasser die besten Werke der Fachliteratur seiner Darstellung zugrunde gelegt, ihnen das für weitere Kreise Interessante entnommen und geschickt zu einem wenn auch nicht lückenlosen, doch einheitlichen Ganzen verarbeitet hat. Besonders gelungen erscheint mir der zweite Abschnitt. Von der Kolonisation des Nordostens, dieser bedeutungsvollsten politischen Großtat des niederdeutschen Volkes erhält der Leser des Buches eine recht anschauliche Vorstellung. Nur ein paar Kleinigkeiten möchte ich hier richtig stellen, so S. 36 den Ausdruck „Meißen und die thüringischen Marken". Meißen ist eben die thüringische Mark. Schwerlich haben, wie Heil meint, anfangs überwiegend religiöse Gründe, der Wunsch, die heidnischen Slawen dem Christentum zu gewinnen, die Deutschen über die Elbe getrieben. Unter Heinrich I. ist von einem Versuch, die Wenden zu bekehren, gar keine Rede; auch unter Otto dem Großen erscheint die Christianisierung mehr als Mittel zum Zweck, und Heinrich dem Löwen war sie des öfteren sogar unwillkommen. Das Stapelrecht ist S. 61 zu eng angegeben, richtig dagegen S. 129.

Recht ansprechend sind auch die kulturgeschichtlichen Bilder des vierten Abschnitts; bei der Darstellung der Ausübung der Rechtspflege in den Städten bringt der Verfasser allerdings für meinen Geschmack des Guten, oder vielmehr des Scheußlichen etwas zu viel.

Bedenken mehr grundsätzlicher Art habe ich gegen einige Ausführungen des ersten Abschnitts, so gleich zu Anfang gegen die Annahme von der völligen Vernichtung der römischen Städte des Westens und Südens. Richtig ist, daß sie Städte im ehemals römischen und späteren mittelalterlichen Sinne, d. h. selbständige Verwaltungsbezirke nicht waren, aber als Bevölkerungszentren hat ein Teil von ihnen, wenn auch zeitweise kümmerlich, doch immer fortbestanden. Wie wäre es sonst zu erklären, daß bzw. Köln die Residenz der ripuarischen Könige, bald auch Sitz eines Bistums wird? Die wirtschaftlichen Fortschritte vom 9. bis 12. Jahrhundert sind nach Heils Ansicht ganz allein der Grundherrschaft zu verdanken. Das ist doch stark einseitig. Namentlich zu Anfang dieser Periode haben sich die Gemeinfreien noch sehr stark am Ausbau des Landes beteiligt, und ein

fortgeschrittenes System des Landbaus, die Dreifelderwirtschaft angenommen; im 11. Jahrhundert, wo die städtische Entwicklung beginnt, erscheint die Grundherrschaft schon im wirtschaftlichen Verfall und im Übergang zum Renteninstitut. Bei der Schilderung der sozialen Gliederung der Stadtbevölkerung I, 9 ist das Hervorgehen der einzelnen Innungen aus einer ursprünglich alle Gewerbetreibenden umfassenden Gesamtgilde übersehen. Zum Schluß dann noch zwei Einzelheiten: Lübeck ist nicht eine Gründung Heinrich des Löwen (S. 21), sondern des Grafen Adolf IV. von Holstein, der Dom zu Speier wahrscheinlich eine Stiftung Konrads II., nicht des Speirer Bischofs (S. 17).

Bonn. E. Niepmann.

Seidel, A., Die deutschen Schutzgebiete und ihr wirtschaftlicher Wert. Abriß der deutschen Kolonialgeschichte, Beschreibung der deutschen Kolonien und Untersuchung ihrer wirtschaftlichen Bedeutung. Berlin 1905. Alexander Duncker. VIII u. 107 S. kl.-8°. 1,50 M.

Auch für die Schule ist das Büchlein A. Seidels mit Freude zu begrüßen. Es reiht sich der Darstellung Alfred Kirchhoffs (Die Schutzgebiete des deutschen Reiches, Halle, Waisenhaus, 4. Auflage) würdig an und führt die Geschichte und Übersicht über die deutschen Kolonialbestrebungen bis zur jüngsten Gegenwart fort. Ein kurzer Ausblick in die wirtschaftliche Zukunft der deutschen Schutzgebiete macht den Schluß. Das Büchlein eignet sich nicht nur für Lehrer, die sich an der Hand eines Sachkenners schnell über die in Betracht kommenden Fragen zu orientieren wünschen, sondern könnte als Grundlage für Schülervorträge der oberen Klassen vielleicht gute Dienste leisten und zur Belebung erd- und völkerkundlicher Wiederholungen dienen.

Steglitz. Willy Scheel.

de Méville, H., Die Handelsmarine und ihre Laufbahnen. Ein Handbuch alles Wissenswerten über die Handelsflotte. Nebst einem Anhang: Auszug aus der neuen deutschen Seemannsordnung. Erstes bis fünftes Tausend. Rostock i. M. 1903. C. J. E. Volckmann (Volckmann und Wette). 184 Seiten Text, S. 185—204 mit fachmännischen Beschreibungen und Annoncen. geb. 3,50 M.

Ebenso wie der Kriegsmarine wendet sich auch der Handelsmarine in unsern Tagen ein erhöhtes Interesse der heranwachsenden Jugend zu. Für diese sowie für die Eltern und Vormünder seelustiger Knaben bietet das Buch eine ausreichende Übersicht über die Anforderungen der Handelsmarine, ohne natürlich den Anspruch zu erheben, ein vollständiges Kompendium der Seemannschaft zu sein. Besonders geht der Verfasser auf die Ziele des Berufes (Kapitän, Lotse, Navigationslehrer usw.) ein und behandelt die verschiedenartigen Laufbahnen, die die Handelsmarine bietet (Schiffsmaschinist, Schiffsarzt u. a.), die durch genaue Honorartabellen erläutert werden. Ein Auszug aus der deutschen Seemannsordnung macht den Beschluß. Bei einer zweiten Auflage würde es sich empfehlen, die Disposition zu ändern und die Kapitel 5 und 8, die als technische Kapitel näher zusammengehören, aneinanderzurücken. Dabei könnten auch hie und da Unklarheiten in der Darstellung (S. 66 über die verschiedenartigen Ruderkommandos u. a.) gebessert

werden. Für die Richtigkeit der sonstigen Angaben bürgt das Interesse, das die literarischen Bureaux der Hamburg-Amerika-Linie und des Norddeutschen Lloyd an dem Zustandekommen des Buches gezeigt haben (S. 184).

Steglitz. Willy Scheel.

Gruber, Christian, Wirtschaftsgeographie mit eingehender Berücksichtigung Deutschlands. Mit 12 Diagrammen und 5 Karten. Leipzig und Berlin 1905. B. G. Teubner. 235 S. 2,80 M.

Ein eigenartiges Werk an Umfang und Inhalt. Es will aber auch nichts mit der überlieferten Lehrmethode zu tun haben, nicht dem launischen Wechsel der „schulistischen Zeitströmungen" folgen, sondern den Forderungen des Tages lauschen und ein Verständnis der natürlichen Grundlagen des wirtschaftlichen Lebens vermitteln.

Auf gleichmäßige Verteilung des Stoffes ist deshalb verzichtet. Auf Deutschland kommt die Hälfte des Buches, 105 Seiten. Es ist mit Nachdruck in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt. Die andere Hälfte kommt fast ganz auf das übrige Europa. Nur 5—6 Seiten fallen auf Amerika und ebensoviel auf Asien. Noch knapper ist natürlich der „Streifblick", mit dem die selbständigen Staaten Afrikas behandelt werden.

Dies ungleiche Verhältnis mag seine Bedenken haben. Den Zwecken des Verfassers aber, vor allem anzuregen, kommt die Art der Verteilung zu statten. Er geht vom Bekannteren zu dem, was mehr entlegen, und benutzt das natürliche Interesse für das Nähere, um durch das Gelernte auch das Entlegene anziehend zu machen. Geschichtliche Ausblicke sind ganz vermieden; wir glauben mit Unrecht, denn sie wären für das Verständnis wirtschaftlicher Vorgänge wohl nicht ohne Wert gewesen.

Dagegen ist eine größere Zahl geographischer Betrachtungen geboten, die für die Erklärung von Handel und Wandel recht lehrreich und großenteils ebenso zutreffend wie anregend sind. So will Gruber das Wichtige in der geographischen Lage besprechen und den geographischen Unterricht, statt ihn mit Bemerkungen äußerlich zu verzieren, von innen heraus beleben. Als Beispiel seien die Äußerungen über „Hamburg und Bremen als Binnen- und Seestädte zugleich" erwähnt. Mit Recht wird auf die Wassertiefe der Flüsse, auf die Grenzlage, Uferhöhe, Winkellage, Fruchtbarkeit der Umgebung u. a. hingewiesen. Anderes bedarf der Ergänzung, so daß die Entfernung von der Küste nicht gerade den Zweck verfolgt und erreicht, seit alten Zeiten gegen die Seeräuber zu schützen; das hätte dem Verfasser schon die Geschichte sagen sollen. Viel weiter landeinwärts kamen z. B. ohne Schwierigkeit die Normannen. Für die Wahl der Stelle des Seehafens ist von wesentlicher Bedeutung die Tragweite von Ebbe und Flut; dazu Gesundheitsrücksichten und anderes. Im übrigen zeugen die Bemerkungen über unsere norddeutschen Seestädte von einer guten Beobachtungsgabe. Die Äußerung, Emden sei mit der Insel Valentia im Südwesten Englands (gemeint ist wohl Irlands) durch ein Kabel verbunden, zeigt wieder einmal, wie rasch solche wirtschaftliche Notizen durch die Wirklichkeit überholt werden. Reicht doch das Kabel und zwar in doppelter Ausführung nunmehr über Vigo und die Azoren schon länger bis nach New York.

Wir knüpfen an diese Erwähnung den Wunsch, daß Gruber recht bald und recht oft Anlaß haben möge, die einzelnen Daten zu berichtigen. Eine größere Zahl von kleineren Ungenauigkeiten und Druckfehlern, die schon der Korrektor hätte beseitigen sollen, werden dann gewiß auch schwinden.

Werden, wie oben erwähnt, Hamburg und Bremen in ihren Ähnlichkeiten besprochen, so liebt der Verfasser bei anderer Gelegenheit lebendige Gegenüberstellungen. So die Niederlande und Belgien, die atlantische und baltische Seite Skandinaviens, der atlantische und der große Ozean. Wir müssen diese Betrachtungen, mag auch die Beleuchtung naturgemäß etwas einseitig ausfallen, doch als recht anregend und gelungen bezeichnen. Zu erwägen wäre, ob dem Leser das eigene Urteilen nicht erleichtert werden könnte, indem in den Zahlen immer derselbe Maßstab festgehalten würde und beispielsweise nicht das eine Mal nach Prozenten, das andere Mal absolut gerechnet würde. Noch wünschenswerter aber wäre es, wenn ähnlich wie in Daniels Geographie, die wichtigsten Vergleichspunkte und Vergleichszahlen augenfällig nebeneinander gesetzt würden. Daß Holland viel und Belgien wenig Flüsse hat, ersehe ich deutlicher, wenn ich die Kilometerzahl 750 bzw. 50 km nebeneinander sehe, daß dementsprechend Holland auch viel Seeschiffe hat, nämlich über 1000 (in Wirklichkeit sind es noch viel mehr, nämlich 2600) und daß Belgien deren nur 90 besitzt, macht ein Zahlenbild doch viel klarer. als wenn ich die Daten erst selbst wieder auf früheren Seiten zusammensuchen muß.

Die Diagramme und Karten geben zu keinen besondern Bemerkungen Anlaß. Natürlich müssen sie mit dem Texte stimmen und beispielsweise muß die Schiffbarkeit des Rheines, die in dem letzteren, der Zukunft vorgreifend, schon von Basel datiert wird, vom selben Platze aus berechnet werden. Die Karte bezeichnet mit Recht Straßburg als den Anfang.

Die Darstellung möchte Gruber schmuck und „faltenreich“ geben. Jedenfalls ist sie klar und lebendig. Es ist erfreulich, daß auch nach dieser Seite hin die oft trockene Wirtschaftsgeographie ansprechender wird.

Wir wünschen dem eigenartigen und fleißigen Buche, das auch von einem patriotischen Geiste belebt ist, eine entsprechende Verbreitung. Alle Lehrer der Erdkunde werden es mit Nutzen gebrauchen.

Düsseldorf. E. Rothert.

Kraus, Alois, Versuch einer Geschichte der Handels- und Wirtschaftsgeographie. Frankfurt 1905. Sauerländers Verlag. 103 S. 8°. 2,40 M.

Obige Schrift ist eine Habilitationsschrift. Sie enthält unter dem bescheidenen Titel eines Versuches eine eingehende Beleuchtung all der Vorarbeiten, die dem Ausbau der gesamten Handels- und Wirtschaftsgeographie vorangegangen sind. Eine reiche Fülle von Belegen, teils unter dem Texte, teils am Schlusse erwähnt, bezeugen, wie ernst es der Verfasser mit seiner Aufgabe genommmen. Die Anfänge dieser Geographie entdeckt Kraus schon in der Zeit der Kreuzzüge, findet aber erst in der Gegenwart das Ziel so weit erreicht, daß die Abgrenzung und Ausgestaltung der Wissenschaft möglich erscheint.

Überraschen könnte diese Dauer der Entwicklungsperiode. Wir sehen aber an der Hand unseres Führers, wie mühsam und reich an Verirrungen der Lebens-

weg einer Wissenschaft auch dann sein kann, wenn sie, wie hier, praktischen Zwecken dient.

Der Anfang machte sich allerdings von selber. Denn merkantiles Interesse verrieten schon die ältesten Reiseberichte, wie die Marco Polos. Lange Zeit aber blieben doch die den Handel betreffenden Mitteilungen ohne alle systematische Behandlung, und erst der Merkantilismus, der im Gegensatz zu den Disziplinen der gelehrten Schulen, die „galanten" Wissenschaften pflegte, d. h. diejenigen, die ins wirkliche Leben einführen sollten, entwickelte auch die neue, „angewandte", d. h. Handelsgeographie.

So entstand die „Kaufmannsgeographie, worinnen bei jedem Reiche und insbesondere bei jedem Orte alle Geschenke der Natur und alle Werke der Kunst, womit nur Handel getrieben wird, nach ihrer Menge, Güte und übrigen Beschaffenheit, zunächst aber auch die Meere, Seen, schiffbare Flüsse, Häfen, Handels- und Stapelplätze, mit allen Umständen, die einem Kaufmann zu wissen nötig und nützlich sind, fleißig angemerkt und beschrieben werden". Über diese wenig lesbare Zusammenstellung ging auch noch Büsching in seiner „Vorbereitung zur gründlichen und nützlichen Kenntnis der geographischen Beschaffenheit und Staatsverfassung Europas" kaum hinaus. Das kausale Moment wurde fast völlig außer acht gelassen. Das alles änderte sich erst mit Alexander von Humboldt, der auf den ursächlichen Zusammenhang einging und die Erdkunde in der Breite und Tiefe förderte.

Nicht minder machte sich Karl Ritter verdient, bei dem das physische Moment allerdings hinter dem historischen zurücktrat, der aber da auch nachdrücklich auf die Notwendigkeit hinwies, dem materiellen Teil der Geographie die wissenschaftliche Form zu geben. Eine größere Zahl von Gelehrten bemühte sich seitdem in diesem Sinne, wie Ratzel und der mit besonderer Wärme genannte v. Richthofen. Und so ist es jetzt endlich gelungen, den augenblicklichen Stand der Aufgabe dahin festzulegen, daß sie „die Darstellung, d. h. räumliche Anordnung und ursächliche, den genetischen Zusammenhang berücksichtigende Erklärung und (wirtschaftliche) Würdigung der wirtschaftlichen Erdoberflächenerscheinungen ist, also der Produktion, des Verkehrs, der Bevölkerungs- und Siedelungsverhältnisse, insofern sie Ergebnisse und Voraussetzungen wirtschaftlicher Vorgänge sind."

Diese umständliche Definition möge uns zeigen, wie ernst und ängstlich genau es Kraus mit seiner Aufgabe genommen. Umfangreiche und eingehende Studien hatte er nötig, und wie die Arbeit nicht leicht war, so ist von dieser Schwere auch manches an seiner Sprache haften geblieben. Die Sätze sind oft recht lang und voll geladen, die Gedanken recht abstrakt gehalten; dazu kommen viele Fremdwörter und Neubildungen von Wörtern, so daß man zum Verstehen die volle Aufmerksamkeit nötig hat. Trotzdem aber werden diejenigen von dem „Versuche" einen wirklichen Genuß und dauernden Gewinn haben, die den Werdegang der Wirtschaftsgeographie von einem höheren, wissenschaftlichen Gesichtspunkte aus verfolgen möchten.

Düsseldorf. E. Rothert.

Hartl, Hans, Zur Einführung in die Logarithmen-Lehre. Mit einer Sammlung von Beispielen, für deren logarithmische Ausführung keine Interpolationen nötig sind. Wien und Leipzig 1905. Franz Deuticke. 16 S. 8°. 0,80 M.

Die beiden Lehrstoffe im Pensum der UII, Logarithmenrechnung und Trigonometrie, die dem Schüler etwas vollständig Neues bringen, erfordern eine besonders sorgfältige Behandlung im Unterricht. In keinem anderen Gebiete des mathematischen Pensums dieser Klasse werden sich Unklarheiten in den Elementen so schädlich bemerkbar machen, als in diesen beiden. Darum haben auch gerade Logarithmenlehre und Trigonometrie von erfahrenen Pädagogen nach den verschiedenen Gesichtspunkten hin eine Darstellung erhalten. Besondere Schwierigkeiten machte es, an dem für das ganze Lehrgebiet der Mathematik bewährten Gesichtspunkte festzuhalten, bei jeder Neueinführung eines Gebiets das Neue nur auf selbst abgeleitete Wahrheiten aufzubauen. Aber gerade die elementaren Behandlungen bei der Einführung in die Logarithmenlehre verstoßen vielfach gegen diese Regel. Es wird entweder gar nicht der Versuch gemacht, diese Zahlen abzuleiten, oder es wird, wenn auch nur versteckt, die logarithmische Reihe verwandt. Dazu wird noch vielfach eine so gewaltige Rechnung verlangt, daß entweder den Schülern gleich von vornherein die Lust an dem Neuen genommen wird, oder es wird soviel Zeit beansprucht, wie eben nicht zur Verfügung steht.

Bei der ersten Einführung in die Logarithmen wird man sich wohl meist nach dem Verfahren in den Lehrbüchern von Schellbach, Gallenkamp, Heilermann und Dieckmann, Schubert u. a. richten. Auch in den Programmen findet man zerstreut ein reiches Material, so bei Bremer (Pg. Wipperfürth 1890, 1895, 1898), Arnold Schmidt (Pg. Prinz Heinr. Gymn. Berlin 1905), Max Koppe (Pg. Andreas Realg. Berlin 1893), Kroschel (Pg. Gymn. Arnstadt 1894) u. a.

Das vorliegende anspruchslose Heftchen von Hartl will auch einen Beitrag zur ersten Einführung in die Lehre von den Logarithmen geben. Der Verfasser wünscht die Schüler so bald als möglich davon zu überzeugen, daß die neuen Lehren ihnen eine wesentliche Erweiterung ihres mathematischen Könnens bringen. Er geht von den gebrochenen Exponenten aus und berechnet eine kleine Tabelle von Logarithmen, mit deren Hilfe er die Logarithmenrechnung darstellt. Sodann geht er zu Übungen im Aufsuchen von Logarithmen aus einer Logarithmentafel über und berechnet ferner unter Vermeidung der Interpolationen eine Reihe von Aufgaben. Eine kleine Aufgabensammlung von 100 Beispielen, bei welchen keine Interpolationen nötig sind, mit ihren Resultaten bringt gut benutzbares Material. Zum Schluß werden noch Beispiele aus den Exponentialgleichungen und aus den Anfangsgründen der Trigonometrie, die ebenfalls ohne Interpolationen gerechnet werden können, beigefügt.

Es wird sich empfehlen, im Unterricht vor den letzteren Aufgaben zuerst nach dem Vorgange Schülkes (Lehrproben, Heft 51, Trigonometrie ohne Logarithmen.) einige Aufgaben durchzunehmen, die nicht auf der Voraussetzung der Logarithmen sich aufbauen. Gerade die sofortige Anwendung der Logarithmen auf die ersten Aufgaben der Trigonometrie bringt ein Gebiet in die ganze Rechnung, das nicht in einem inneren Zusammenhange mit dem Stoffe steht und daher leicht zu einer Verdunkelung der einfachen trigonometrischen Begriffe führen kann.

Wenn auch Hartl keine neue Theorie zur Berechnung der Logarithmen bringt, so scheint doch der Vorgang der Behandlung in diesem kleinen Heftchen recht beachtenswert.

Siegen. P. Utgenannt.

Kräpelin, K., Leitfaden für den biologischen Unterricht in den oberen Klassen der höheren Schulen. Leipzig u. Berlin 1907. B. G. Teubner. VIII u. 315 S. m. 303 Abbildgn. 8°. 4 M.

Der gleiche Forscher, dem wir es in erster Linie mitverdanken, daß die Behörden auf den dringenden Wunsch nach Einführung des biologischen Unterrichts in den oberen Klassen unserer höheren Lehranstalten aufmerksam gemacht sind, hat auch den ersten Leitfaden für diesen Unterricht verfaßt. Er war auch gewiß dazu befähigt wie wenige andere. Denn er ist nicht nur auf zoologischem Gebiet eine bedeutende wissenschaftliche Autorität, sondern hat auch verschiedene ins Gebiet der Botanik einschlagende Werke verfaßt, vor allem aber durch eine Reihe volkstümlicher Schriften sich als Meister der Darstellungskunst gezeigt. Daher ist auch dieser Leitfaden als ein ganz vorzüglicher zu bezeichnen. Er faßt das Allgemeine vom Leben der Tiere und Pflanzen kurz zusammen und gibt eine Übersicht über die Sinnesphysiologie des Menschen, über die Ethnographie und die Prähistorik. Er zeigt das, was meines Erachtens das Wesentliche für diesen Unterricht auf der Oberstufe wäre, daß nicht eine Fülle neuer Tatsachen den Schülern geboten werden, sondern diese übersichtlich zusammengefaßt und von allgemeinen Gesichtspunkten behandelt werden, dabei aber die physikalischen und chemischen Kenntnisse der Schüler ausgenutzt werden. Die Entwicklungslehre hat der Verfasser ausgelassen, trotzdem er ihre objektive Darstellung für Schüler für möglich hält, aber weil er glaubt, daß diese sich am engsten an die Geologie anschließen läßt, die nach dem Meraner Lehrplan der O I zugewiesen ist. Auch sonst befolgt er im allgemeinen den in Meran aufgestellten Lehrplan.

Daß ich in der Verteilung der Stoffe z. T. etwas anderer Ansicht bin, vor allem einen näheren Anschluß der Biologie auf der Oberstufe an die dort bisher ebenso vernachlässigte Erdkunde halte, werde ich Ostern nächsten Jahres in einer Programmarbeit zeigen; daher will ich auf die Einteilung und Stoffverteilung nicht weiter eingehen. Daß die Bewältigung dieses Stoffes in fünf Halbjahren bei je zwei Wochenstunden möglich, scheint auch mir wahrscheinlich. Aber nur, weil noch keine amtlichen Lehrpläne für den Unterricht vorliegen, die Stoffauswahl erörtert werden soll, möchte ich mir erlauben einige Punkte hervorzuheben. Daß die eigentlich systematische Seite des Unterrichts ganz vernachlässigt ist, hängt wohl mit dem Fehlen des entwicklungstheoretischen Kursus zusammen. Aber auch die spezielle Seite der Tier- und Pflanzengeographie fehlt. Auch ich bin zwar der Ansicht, daß ein großer Teil dieser Arbeit ins Gebiet der Erdkunde fällt. Aber besonders so lange, wie dieser noch nicht allgemein eine genügende Stundenzahl auf der Oberstufe eingeräumt ist, wäre doch unbedingt eine Berücksichtigung der systematischen neben der ökologischen Biogeographie in einem biologischen Lehrbuch für die Oberstufe nötig; ja ich würde selbst dann noch wenigstens eine Einteilung der Erde in Tier- und Pflanzenreiche auf systematischer und ökologischer

Grundlage für wünschenswert halten, wenn der Erdkunde die tier- und pflanzengeographische Beschreibung der einzelnen Erdteile und Ländergebiete zugewiesen würde und die Lehrer dieses Fachs fähig wären, dieser Forderung voll zu genügen.

Ob es richtig ist, aus der Menschenkunde nur Sinnesphysiologie, Rasseneinteilung und einen Abschnitt über prähistorische Entwicklung des Menschen aufzunehmen, scheint mir zweifelhaft. Knochen und Muskellehre können zwar in U II ausreichend besprochen werden, aber daß dies bei Verdauung und Atmung der Fall ist, glaube ich nicht. Nun wird mir eingewandt, diese finden in der allgemeinen Tierkunde genügende Erörterung. Wenn das der Fall ist, und das wäre an der Hand dieses Buchs möglich, denn würde ich auch lieber die Sinnesphysiologie dieser allgemeinen Tierkunde angeschlossen sehen, obwohl ich sehr gut einsehe, daß einige dieser Abschnitte soweit verschoben werden wie möglich.

In sachlicher Hinsicht gefällt mir nur die Rasseneinteilung nicht ganz. Weder die eurasiatische Rasse als Ganzes noch ihre Weitereinteilung scheint mir gut; die Mongolen möchte ich für weit näherstehend den Indianern und vielleicht auch den Malaien halten als der Mehrzahl der Europäer; wenn aber bei den letzten Völkern eine Einteilung in nordische, alpine und mediterrane Völker versucht wird, müßte angegeben werden, welche der heutigen Völker wenigstens ihrer Hauptmasse nach diesen drei Gruppen angehören.

Doch das sind Kleinigkeiten. Im ganzen wollen wir dem Verfasser dankbar sein, daß er uns ein so gutes Vorbild geliefert hat, wie ein solcher Unterricht zu gestalten ist, und das um so mehr, als er selbst nicht mehr unserem Stande angehört.

Perleberg. F. Höck.

Baumhauer, H., Die neuere Entwicklung der Kristallographie. Braunschweig 1905. F. Vieweg u. Sohn. VIII u. 184 S. geh. 4 M., in Leinwand 4,60 M.

Wer längere Zeit dem Gange mineralogischer Forschungen ferne geblieben ist, wird bei der Durchsicht etwa des vorliegenden Buches mit begreiflicher Verwunderung wahrnehmen, welche Änderungen die Grammatik dieses Wissensgebietes — denn so darf man die Kristallographie vielleicht nicht mit Unrecht bezeichnen — in bezug auf die Darstellung, sowie in bezug auf die Auffassungen bezüglich der Bildung der Kristallformen, des Wachsens der Kristalle und des Zusammenhanges zwischen der Form und der chemischen Konstitution der kristallisierten Stoffe erfahren hat. Es war daher ein glücklicher Gedanke, in der „Sammlung naturwissenschaftlicher und mathematischer Monographien", die unter dem Titel „Die Wissenschaft" erscheint und von der die in Rede stehende Schrift das siebente Heft bildet, auch die Kristallographie in ihrer neuesten Gestalt zu berücksichtigen. Als erste Einführung dürfte das Buch allerdings nicht recht geeignet sein, dazu ist es zu abstrakt gehalten. Das ist aber auch nicht sein Zweck; vielmehr wendet es sich „insbesondere an solche Leser, welche, der Kristallographie weniger nahestehend, dennoch, etwa als Physiker oder Chemiker, der Entwicklung dieser Wissenschaft Interesse entgegenbringen, ja nicht selten sich der kristallographischen Methoden zur Förderung ihrer eigenen Studien bedienen müssen."

Er knüpft daher „in bezug auf Terminologie und Symbole an die früher üblichen Bezeichnungen“ an, um dann „in die jetzt herrschende Auffassung und Einteilung der Kristallformen einzuführen“. Diese Aufgabe ist in anerkennenswerter Weise gelöst.

Berlin. Karl Jansen.

Seifert, Paul, Die Einrichtung des modernen Zeichensaales. Jauer und Leipzig 1905. O. Hellmann. I u. 47 S. 8°. 1 M.

Die Ratschläge und Anweisungen dieses Schriftchens in bezug auf die Anlage und Ausstattung von (modernen) Zeichensälen stehen im Einklange mit den ministeriellen Bestimmungen vom 9. August 1905 und zeichnen sich dadurch vorteilhaft aus, daß sie überall das Prinzip der Einfachheit und Zweckmäßigkeit betonen und der heute weitverbreiteten Auffassung entgegenzuarbeiten suchen, als sei eine möglichst glänzende äußere Ausstattung des Raumes und der Modellsammlung eine unerläßliche Vorbedingung für die erfolgreiche Arbeit. Mit Recht weist der Verfasser darauf hin, daß man auch dann, wenn man auf die von ihm geschilderten Einrichtungen verzichten müsse, reichlich Mittel und Gelegenheit habe, den Forderungen des modernen Zeichenunterrichts zu entsprechen, daß, wo ein Wille, auch allezeit, selbst unter den beschränktesten Verhältnissen, ein Weg sei. Seine Ausführungen betreffs „Einrichtungen in einfachen Schulverhältnissen“ verdienen besondere Beachtung. Daß er mit Berufung auf die Anregungen, welche der Unterzeichnete einst in diesen Blättern gegeben, eine Bereicherung des Modellschatzes — besonders bei beschränkten Mitteln — durch den menschlichen Körper empfiehlt, darf vielleicht erwähnt werden, als erfreulicher Beweis dafür, daß diese Anregungen sich fruchtbar und praktisch erwiesen haben. Dem Texte ist die Grund- und Aufrißzeichnung eines den behördlichen Bestimmungen entsprechenden Zeichensaales beigefügt. Ein reichhaltiges Bezugsquellen-Verzeichnis nebst Literaturnachweis vervollständigt das kleine empfehlenswerte Schriftchen.

Altona. Fritz Kuhlmann.

Hartmann, Martin, Die höhere Schule und die Gesundheitspflege. Vortrag, gehalten am 6. April 1904 auf der 14. Hauptversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins in Schneeberg. Leipzig u. Berlin 1905. B. G. Teubner. 56 S. 8°. 1 M.

Wenn auch so manche Bemerkungen der Schrift Hartmanns lediglich auf sächsische Verhältnisse zutreffen, so bietet anderseits das Ganze doch so viele bedeutsame und zum eingehenden Studium anregende Ausführungen, daß dieselbe recht angelegentlich allen Lehrern und auch den höheren Behörden zur vollen Beachtung empfohlen werden muß. Hartmann führt bittere, aber gerechtfertigte Klage über das Fehlen eines tiefergehenden Interesses der Lehrer der höheren Schulanstalten für die Schulhygiene. Es werden sich, wenn man nur einmal genaue Umfrage an den einzelnen Anstalten halten wollte, in der Tat recht viele Leiter und Lehrer derselben aufzählen lassen, die sich ähnlich drastisch ausdrücken werden, wie der von Hartmann angeführte hervorragende sächsische Gymnasial-

schulmann, der für reine Luft keinen Sinn zu haben erklärte, es werden sich leider noch genug solcher Männer finden, denen die elementarsten hygienischen Regeln über Reinhaltung des Gebäudes, der Hofräume u. a. m. unbekannt sind. Es wäre daher sehr wünschenswert, daß in Preußen ähnlich wie in Sachsen eine eingehende schulhygienische Verfügung erlassen würde, aber sie dürfte nicht nur, wie es nach den Worten Hartmanns in Sachsen zu sein scheint, auf dem Papiere stehen, sondern ihre Bestimmungen müßten durch eine stets wachsame Kontrolle auch zur vollen Ausführung gebracht werden. Hartmann faßt seine Leitsätze, denen man nur zustimmen kann, folgendermaßen zusammen:

1. Die Schulhygiene bildet einen notwendigen Bestandteil der Vorbildung des Kandidaten des höheren Lehramts und ist daher auch in der Staatsprüfung angemessen zu berücksichtigen.
2. Es ist wünschenswert, daß die angestellten Lehrer von Zeit zu Zeit Gelegenheit erhalten, schulhygienische Kurse zu hören, und daß die Literatur der Schulhygiene, entsprechend ihrer praktischen Bedeutung für die Lehrer aller Fächer, bei den Anschaffungen für die Lehrerbibliotheken regelmäßige Berücksichtigung finde.
3. Die Einführung des Schularztes, als des sachverständigen Beraters in schulhygienischen Angelegenheiten, empfiehlt sich auch für höhere Schulen, im Interesse der Schüler sowohl als in dem der Lehrer.
4. Es ist dringend erwünscht, die Schüler aller Klassen durch Belehrung wie durch Beispiel zu hygienischem Denken und Handeln zu erziehen und die Mitwirkung des Hauses zu dieser Aufgabe in geeigneter Form zu gewinnen.
5. Zum Zwecke der einheitlichen Zusammenfassung und Förderung aller die Schulgesundheitspflege betreffenden Bestrebungen empfiehlt sich die Anstellung eines schulhygienischen vortragenden Rates im Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts.

Den heikelsten Punkt der ganzen so bedeutsamen Frage hat Hartmann nur nebenbei bei der Erörterung der öfteren Reinigung der Schulzimmer, vor allem der Turnhalle, gestreift, den Geldpunkt. Denn vielfach trifft die Schuld vernachlässigter schulhygienischer Einrichtungen nicht die Schulleitung: die allzukarg bemessenen Geldmittel verhindern meist den besten Willen. Hier gilt es noch für die Regierungen der einzelnen Staaten wie für die Volksvertretungen eine große Aufgabe zu erfüllen.

Köln. F. Moldenhauer.

IV. Vermischtes.

I. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — II. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der juristischen, medizinischen und der philosophischen Fakultät. — III. Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten.*)

I. Im Sommersemester 1907 haben an den Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts an den preußischen Universitäten im ganzen 211 Studierende teilgenommen. Dieselben studierten ohne Ausnahme Rechtswissenschaft. Das Reifezeugnis eines Gymnasiums hatten 38, eines Realgymnasiums 119, einer Oberrealschule 52, Zeugnisse anderer Schulen 2. Preußen waren 202, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 8, Ausländer 1. Es standen 42 im ersten Semester, 10 im zweiten, 45 im dritten, 22 im vierten, 64 im fünften, 7 im sechsten, 18 im siebenten, 1 im neunten und 2 im zehnten.

An die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 81, Bonn 25, Breslau 10, Göttingen 12, Greifswald 10, Halle 16, Kiel 11, Marburg 24, Münster 22. In Königsberg wurde ein Kurs nicht gehalten.

II. Im Sommersemester 1907 haben an den Anfängerkursen im Griechischen für Studierende der juristischen, medizinischen und philosophischen Fakultät auf den Preußischen Hochschulen im ganzen 174 Studierende teilgenommen, davon 2 Theologen, 93 Juristen, 4 Mediziner und 75 Angehörige der philosophischen Fakultät. Von letzteren studierten klassische Philologie 10, neuere Philologie 29, Deutsch 9, Geschichte 8, Mathematik und Naturwissenschaften 5, Staatswissenschaften 3, sonstige Fächer 11. Von den Teilnehmern der Kurse hatten 7 das Reifezeugnis eines Gymnasiums, 112 eines Realgymnasiums, 46 einer Oberrealschule und 9 Zeugnisse anderer Schulen. Preußen waren 151, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 19, Ausländer 4. Von den 93 Studierenden der Rechte, die den Kursus besuchten, standen im ersten Semester 26, im zweiten 16, im dritten 19, im vierten 12, im fünften 16, im sechsten 1 und im siebenten 3.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer an diesem Kursus wie folgt: Berlin 71, Bonn 17, Breslau 7, Göttingen 9, Greifswald 6, Halle 21, Kiel 18, Königsberg 3, Marburg 16, Münster 6.

III. Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Sommersemester 1907. Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen

*) Vgl. Jhrg. VI dieser Monatschrift S. 349 ff, Jhrg. IV. S. 222 ff, Jahrg. III, S. 638, S. 977 und S. 62 ff und Jhrg. II. S. 364 ff.

umfaßt die erste alle im Sommersemester 1907 an den preußischen Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Sommersemester 1907 waren insgesamt immatrikuliert:

A. In der evangelisch-theologischen Fakultät 1131 Studierende, alle auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

B. In der katholisch-theologischen Fakultät 943 Studierende, alle auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

C. In der juristischen Fakultät 5738 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 4951
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 559
„ „ „ einer Oberrealschule . . 228

D. In der medizinischen Fakultät 2534 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 2216
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 264
„ „ „ „ Oberrealschule . . . 54

E. In der philosophischen Fakultät 8199 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 5946
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 1291
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 962

Hiervon studierten:

1. Philosophie 213 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 172
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 28
„ „ „ einer Oberrealschule . . 13

2. Klassische Philologie und Deutsch 3042 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 2845
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 136
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 61

3. Neuere Philologie 1412 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 667
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 462
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 283

4. Geschichte 550 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 487
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 47
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 16

5. Mathematik und Naturwissenschaften 2249 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 1311
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 453
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 485

6. Sonstige Studienfächer 733 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . . 464
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 165
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 104

II. Von den unter I aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

A. In der evangelisch-theologischen Fakultät 183 Studierende, alle immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

B. In der katholisch-theologischen Fakultät 239 Studierende, alle immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

C. In der juristischen Fakultät 785 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	645
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	94
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	46

D. In der medizinischen Fakultät 409 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	346
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	39
„ „ „ „ Oberrealschule . . .	24

E. In der philosophischen Fakultät 1190 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	822
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	195
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	173

Hiervon studierten:

1. Philosophie 16 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	9
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	5
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	2

2. Klassische Philologie und Deutsch 513 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	474
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	23
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	16

3. Neuere Philologie 213 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	79
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	74
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	60

4. Geschichte 51 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	41
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	8
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	2

5. Mathematik und Naturwissenschaften 317 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	171
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	63
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	83

6. Sonstige Studienfächer 80 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums . . .	48
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	22
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	10

Berlin. A. Tilmann.

V. Sprechsaal.

Herr Oberpräzeptor Dr. E. Kapff am Gymnasium in Ulm schreibt:

Die im Septemberheft dieser Monatschrift enthaltene Kritik meiner Schrift „Die Erziehungsschule" von M. Kremmer-Fraustadt bedarf zur tatsächlichen Berichtigung eines darin enthaltenen Irrtums einer kurzen Bemerkung meinerseits. In einer Anmerkung wird gesagt, daß ich, „obwohl Berufsgenosse, unser ganzes Schulwesen samt der daran wirkenden Lehrerschaft in recht unfreundlichen Kraftausdrücken verächtlich zu machen" suche. Diese Behauptung scheint mir in der Hauptsache auf einer Verwechslung meiner eigenen Ausführungen mit verschiedenen in dem Buch enthaltenen Zitaten aus den Schriften extremer Reformer zu beruhen, die aus Anlaß eines Referats über die Reformbewegung angezogen wurden. Zumal zu bissigen Ausfällen gegen die Kollegen fühlte ich noch nie das geringste Bedürfnis. Daß ich aber mehrfach Anlaß nehme, gewisse Unzulänglichkeiten in der Organisation des deutschen Mittelschulwesens, sowie es nun einmal die geschichtliche Entwicklung der deutschen Staaten unserer Zeit überliefert hat, kritisch zu beleuchten, kann doch nicht Anlaß zu einem solchen Vorwurf bieten. Meine Stellungnahme zu der Reform des staatlichen Mittelschulwesens ist deutlich genug S. 74 ausgesprochen, wo es heißt: „Wir werden im staatlichen Schulwesen die bestehenden Mittelschultypen in ganz Deutschland einzuführen und einheitlich zu gestalten und ihnen mit der Zeit einen gemeinsamen Unterbau und größere Freiheit im Oberbau zu geben, daneben aber dem besonderen Bedürfnis nach einer freieren, Unterricht und Erziehung vereinigenden Organisation durch Einrichtung von (durch sog. „Schulgemeinden" unterhaltenen, staatlich beaufsichtigten) Erziehungsschulen zu genügen haben." Daß ich aber irgendwo, auch nur dem Sinne nach, behaupten würde, „unser gesamtes gegenwärtiges Schulwesen sei völlig verrottet", ist mir rein unerfindlich. Um so mehr freut es mich anderseits, daß der Verfasser meinem Vorschlag die Einrichtung von Halbinternaten an der Peripherie der Großstädte betreffend im wesentlichen zustimmt. Wie sehr dieser einem wirklichen Bedürfnis entgegenkommt, geht daraus hervor, daß sich in Hamburg ein Konsortium gebildet hat, das eine solche Anstalt ins Leben rufen will, und in Wien der „Kulturpolitische Verein" sich mit ähnlichen Absichten trägt. Auch in Dahlem bei Berlin will man ja an das neue Gymnasium eine Schülerheim-Kolonie anschließen, auf einem Areal von 25 Morgen, mit einzelnen Landhäusern, in denen ein Lehrer und Assistenten mit ihren Familien Wohnung nehmen sollen.

Geheimrat Prof. Dr. W. Münch-Berlin schreibt:

Es läßt die Leser dieser Monatschrift sicher nicht gleichgültig, wenn Se. Majestät der Kaiser seinem alten Erzieher wieder einen neuen Beweis seiner dankbaren Erinnerung gibt. Daß aus Anlaß seines achtzigsten Geburtstags Dr. Hinzpeters Büste in Marmor zur Aufstellung in der Nationalgalerie bestimmt worden ist, haben die Zeitungen berichtet. Der höchste mögliche Rang und Titel ist ihm bereits vor einiger Zeit zuteil geworden. Nun lese ich heute in des Erasmus berühmter *Institutio principis Christiani* folgendes: „Mos erat olim de republica bene meritis *statuas*, arcus, ac *titulos* honoris gratia ponere: at nulli magis hoc honore digni sunt, quam ii qui *in recte instituendo principe* fidelem ac strenuam navarint operam.“ Es ist doch hübsch, wie des alten Humanisten Gedanke bei uns Wirklichkeit geworden ist. Die Büste kann sehr wohl für die *statua* stehen, und der verliehene *titulus* läßt sich eben gar nicht überbieten. Und während Erasmus das nur so allgemein erwähnt und nur an eine Art öffentlicher und objektiver Verpflichtung zu solcher Ehrung denkt, ist es mindestens ebenso schön, daß bei uns jener Dank von keinem anderen gezollt worden ist, als von dem erlauchten ehemaligen Zögling selbst.

I. Abhandlungen.

Schülerzensuren.

Auch ein Beitrag zur Schulreform.

Nichts kränkt den Menschen tiefer, als wenn er da, wo er Liebe und Wohlwollen erwarten darf, nicht einmal die einfachste Gerechtigkeit findet und eine ungerechte Behandlung sich gefallen lassen muß.
Ed. von Hartmann.

„Schülerzensuren. Auch ein Beitrag zur Schulreform" lautet der Titel eines Aufsatzes, der in der Rheinisch-Westfälischen Zeitung vor einigen Monaten (25. August) erschienen ist und den durch seine deutsche Literaturgeschichte in den weitesten Kreisen rühmlichst bekannten Professor Dr. Eduard Engel zum Verfasser hat. Es war also eine Art von Autorität, die hier sprach. Auf Autoritäten aber soll man hören und solchen Stimmen ernste Beachtung schenken. Aber man soll sie auch prüfen, besonders um der Sache willen, die ernste Erwägung fordert und bei genauester Prüfung nur gewinnen kann; aber auch wegen der Persönlichkeiten, die als Autoritäten das Wort ergreifen. Denn nichts kann verderblicher wirken in der Welt als solche Autoritäten, denen des Publikum blindlings ohne weitere Prüfung eine gewisse Unfehlbarkeit zuspricht, weil sie eben Autoritäten auf einem Gebiet sind und es deshalb auf allen Gebieten kraft ihrer besonderen Befähigung zu sein glauben. Engel geht in seinen Darlegungen über Schülerzensuren von dem Gedanken aus, daß die gewaltige Bewegung zur Schulreform bessere Erfolge gezeitigt haben würde, wenn man sich nicht meist auf so allgemeine, umfassende und unbestimmte Fragen beschränkt hätte wie: humanistische oder realistische Bildung, Wert der alten Sprachen, Kenntnis der griechischen Schriftsteller in der Ursprache oder in Übersetzungen usw. Ganz vernachlässigt sei bei dem ungeheuren Gerede über Schulreform von Freunden wie Feinden das innerste Gebiet unserer höheren Schulen, die Behandlung der Schüler beim Unterrichte selbst. Diese stehe eigentlich noch höher als der Lernstoff; denn der jugendliche Geist könne auch aus dem weniger Wertvollen durch seine wunderbare Umbildungsfähigkeit wenn auch nicht Wissen, so doch Können schöpfen. Für das ganze Leben könne aber unter Umständen verhängnisvoll werden ein Eingriff in die zartesten Regungen einer Knabenseele, z. B. ein Druck auf freudiges Streben, eine Vorenthaltung verdienter Anerkennung, eine Entmutigung statt einer Ermutigung. In dieser Be-

ziehung, so meint Engel, sei es heute schlimm bestellt; die heutige Jugend der höheren Lehranstalten habe lange nicht mehr die Lust an der Schule als wir Alten sie meist in unserer Jugend gehabt hätten, und er glaubt auch die tieferen Ursachen gefunden zu haben und hält es für seine Pflicht, die Ergebnisse seiner Untersuchungen mitzuteilen in der sicheren Erwartung, von sehr vielen Seiten Zustimmung zu erfahren. Doch hören wir ihn selber:

„Als wir jung waren, Anno dazumal, war unsere Schule eine Lehranstalt, nichts als eine solche; heute artet sie mehr und mehr zu einer Schreiberstube, zu einer Vorstufe des subalternsten Bureaukratismus aus. Auch zu unserer Zeit herrschte Ordnung in äußeren wie inneren Dingen; auch wir mußten als Knaben unsere Bücher, unsere Hefte, unsere Löschblätter in Ordnung halten, und taten das mit mehr oder weniger Erfolg. Damit vergleiche man die polizeilichen Vorschriften der heutigen Schule über Größe, Dicke, Liniierung, Umschlag, Löschblatt usw. der Schulhefte! In jedem Schreibhefte muß vornan eine Tabelle stehen mit fünf, sechs oder noch mehr Spalten. In dieser Tabelle muß über alle in dem Hefte befindlichen Arbeiten bureaukratisch Buch geführt werden, ganz wie auf der Schreibstube eines Polizeiamtes, nach Nummer, Aufgabe (Thema), Fehler, Urteil, Platz, Bemerkungen. Solche Tabellen mit allen ihren Spalten muß schon der Sextaner anfertigen. Fehler in den Tabellen ziehen schlechte Zensuren herbei. Auslassung eines Datums bei einer Aufgabe — schlechte Zensur. Löschblatt an der falschen Stelle — schlechte Zensur. Ob auch die Farbe des Löschblattes streng vorgeschrieben ist, habe ich nicht sicher erfahren können; meine jungen Berichterstatter wichen hierüber voneinander ab.

Ärger als alles dies aber sind die Zensuren selbst. Welch ein Wandel seit unseren Gymnasialjahren! Wie natürlich, wie allen vernünftigen pädagogischen Forderungen entsprechend und deshalb auch von den Knaben gewürdigt waren zu unserer Zeit die Zensuren! Eine gute Arbeit brachte dem Schüler eine I ein. Das war klar, das wurde verstanden, danach strebte man mit Lust, denn man konnte die I erreichen. In jeder Klasse gab es durchschnittlich doch 3 oder 4 Schüler von 25 bis 30, die sowohl für die Einzelarbeiten wie für ihr Verhalten im Semester oder im Halbsemester eine blanke I errangen. Die I bedeutete: gut; wollte der Lehrer eine außergewöhnlich gute Arbeit auszeichnen, so sagte er wohl auch Ia. Es folgten dann in verständiger Abstufung: die II = befriedigend, auch noch sehr geschätzt von Lehrern wie Schülern; eine III bedeutete mittelmäßig, eine IV ungenügend, und von da ging es bei der V in die finsteren Tiefen des Unzulänglichen. Diese einfache, vernünftige Rangordnung muß irgend einer Schreiberseele in der obersten Schreiberstube, von wo aus unsere höheren Schulen geleitet werden, vor etwa einem Menschenalter nicht polizeilich streng genug erschienen sein, und sie wurde „verbessert". Man höre heute unsere frischen, fleißigen Jungen über ihre Zensuren sprechen! Statt der Freudigkeit wird man nur Unmut und Spott vernehmen, und es steht schlimm um ein Schulwesen, dessen Schüler selber spotten. Eine I, namentlich in den oberen Klassen, ist seltener als ein weißer Elefant, ein tadelloser Tenor oder ein Kalb mit zwei Köpfen. Keiner meiner befreundeten Sekundaner oder Primaner erinnert sich, seit seiner Quartanerzeit etwas Derartiges erlebt zu haben, weder in Einzelarbeiten, noch in Gesamt-

zensuren. Eine II, ganz selten eine I zu II oder II zu I ist das höchste, was heute selbst dem fleißigsten und aufgewecktesten Jungen als Ziel seines Strebens winkt.

Ich sage das nicht ins Blaue hinein. Während ich dies schreibe, liegt vor mir ein großer Stoß von Schulheften meiner jungen Freunde. Da habe ich das Rechenheft eines Sextaners. Vornan die berühmte Tabelle mit ihren sechs Spalten. Wozu soll sie dienen? Soll etwa der Lehrer, der den Jungen ein Vierteljahr unterrichtet hat, sich erst aus dieser Polizeitabelle sein Urteil über die Leistungen des Knaben bilden? Du lieber Gott, bureaukratische Tabellen zur Beurteilung eines lebendigen Jungen, den man ein Vierteljahr täglich unter seinen Augen gehabt hat! Das Rechenheft enthält nur Klassenarbeiten. Die erste Arbeit besteht aus fünf großen Rechenaufgaben, darunter z. B. eine Addition von sechs Reihen mit Schock, Mandeln und Stück. Mein kleiner Freund Sextaner hat alle fünf Klassenaufgaben fehlerlos ausgerechnet, auch die Schrift läßt nichts zu wünschen, alles steht nett und sauber da. Zensur: II. Nun versetze man sich in die junge Sextanerseele! Was soll ein Büblein, dem solche offenbare Ungerechtigkeit widerfährt, von der Schule und dem Lehrer denken? Was in aller Welt soll er sich vornehmen, um eine I zu erringen, die ihm offenbar unerreichbar ist? Man unterschätze solch ein Vorkommnis nicht und sage nicht: das ist eine Kindersache. Jawohl, es ist eine Kindersache, und eben darum ist sie mindestens so wichtig wie irgend eine Männersache. Die nächste Klassenarbeit meines Sextaners besteht wieder aus fünf recht schwierigen Aufgaben, Addition und Subtraktionen mit Jahren, Tagen, Stunden, Sekunden usw. Er hat einen einzigen kleinen Flüchtigkeitsfehler begangen. Zensur: II zu III. Ähnlich, zum Teil noch schlimmer, geht es durch das ganze Heft.

Dann habe ich ein Schreibheft vor mir liegen mit Klassendiktaten. Vornan prangt die Polizeitabelle, diesmal sogar mit sieben Spalten! Die erste Arbeit, nahezu zwei Quartseiten groß, weist zwei harmlose orthographische Fehler auf: Zensur II zu III. In einem anderen, anderthalb Seiten großen Diktat fehlt nur ein Komma: Zensur: II. Welche Freudigkeit des Strebens muß dieser Sextaner aus solcher Behandlung schöpfen! . . .

Nicht anders geht es in den Zensuren der Arbeiten meines Obersekundaners zu. Für eine schwierige lateinische Klassenarbeit von anderthalb enggeschriebenen Quartseiten hat er bei zwei Fehlern eine III bekommen. Für eine ganz prächtige deutsche Arbeit, die durchaus nicht schlechter ist als gar vieles, was man in Zeitungen und Zeitschriften täglich liest, ohne irgend einen grammatischen Fehler, im Stil merkwürdig reif, eine II, für eine Arbeit, die uns vor 25 und 30 Jahren eine schlanke I, wenn nicht eine Ia eingetragen haben würde. Mein junger Freund ist ein sanfter, bescheidener und gar nicht zum Aufmucken aufgelegter Knabe, aus dem sicher noch etwas Tüchtiges werden wird. Ich wünschte, daß die oberste Schulbehörde, am liebsten der Geheimrat, der seinerzeit unser gutes, altes Zensurenwesen ändern zu müssen geglaubt hat — wenn er noch am Leben ist —, müßte anhören, was dieser nachdenkliche Knabe über solche Mißhandlung jugendlichen Strebens denkt und sagt. Seine lebhafteren Mitschüler sagen natürlich noch ganz andere Dinge.

Von welchen Anschauungen gehen denn die heutigen Schulbehörden bei ihrem Zensurenwesen aus? Den Lehrern ist gewiß keine Schuld beizumessen: sie müssen sich den bureaukratischen Vorschriften fügen, denn im Unterrichtswesen haben die Unterrichtsschreiber, nicht die Unterrichtserteiler das erste Wort. Unsere Lehrer müssen sich ja, wie ich jüngst in einer Lehrerzeitung las, sogar vorschreiben lassen, ob die ganzen oder die halben Fehler mit senkrechten oder wagerechten Strichen am Rande zu bezeichnen sind!

Was also denken sich die Behörden bei ihren Vorschriften über die Zensuren? Was für Kinder, was für Schüler verlangen sie? Wunderkinder? Offenbar. Gibt es die Zensur I, so muß sie für eine tüchtige Arbeit erteilt werden. Wird sie so gut wie niemals erteilt, so heißt das: wir haben keine guten, wir haben keine ausgezeichneten Schüler, und das ist eine Beleidigung unserer Jugend und obendrein eine offene Torheit. In dieser Zensurenfrage äußert sich eine grenzenlose Überhebung derer, die, längst dem praktischen Schulwesen entrückt, gar nicht mehr zu wissen scheinen, wie es zwischen Schülern und Lehrern zugeht. Daß diese fast grundsätzliche Versagung der höchsten Anerkennung für Schülerleistungen pädagogisch grundfalsch ist, darüber kann es nicht zwei Meinungen geben. Man könnte sehr wohl auch die Gegenfrage stellen: Verdienen denn alle Lehrer, und verdienen namentlich die Mitglieder aller höheren Schulbehörden die Zensur I für ihre Leistungen?

Was wird durch die schlechten Schülerzensuren bewiesen? Entweder, daß der Lehrplan falsch ist, also daß den Schülern Dinge zugemutet werden, die keiner leisten kann? Oder daß die Lehrmethode nichts taugt, — also auch wieder ein Vorwurf gegen die Schulbehörde, von der ja die Lehrmethode vorgeschrieben wird, — oder daß die Lehrer nicht ihre Schuldigkeit tun? Das werden doch selbst die Schulbehörden nicht zu behaupten wagen. Oder gar, daß unsere wackeren Jungen dumm oder faul oder beides sind? Keins von alledem; sondern der wahre Grund für diesen auf unseren höheren Schulen wie ein Bleigewicht lastenden Unfug besteht einzig in einer falschen bureaukratischen Vorschrift, die jeden Tag geändert werden könnte."

Soweit Eduard Engel. Sehen wir uns die „Ergebnisse seiner Untersuchungen" auf ihren Wert an. Der Umfang der Unterlagen ist ja nicht gerade groß: es sind Engels Jugenderinnerungen aus seiner (Stolper) Gymnasiastenzeit und die Mitteilungen eines elfjährigen Quartaners (die Arbeiten des „Sextaners", die später aufgeführt werden, gehören wohl diesem Quartaner) und eines sechzehnjährigen Obersekundaners, beides „frische, gescheite, strebsame Jungen, beide keine Wunderkinder, beide aber auch weder dumm noch faul". Also ein „alter Herr" und zwei Schüler liefern das Material zur Untersuchung. Von den beiden letzteren wird dann mit kühnem Sprunge auf alle die tausend und abertausend (Winter 1904/05 waren es 191446) Schüler geschlossen und ein ganz allgemeines Urteil aufgestellt. Ob das vorsichtig ist, bleibe dahingestellt. Doch lassen wir es gelten. Die Qualität des alten Stolper Gymnasiasten und der beiden braven Berliner Jungen ist so prächtig, daß wir wegen der Quantitätsfrage keinen Streit anfangen wollen, sondern unumwunden Engel recht geben, daß das, was er anführt, in gewissen Beziehungen unsere Zustimmung fordert.

Mit Engel bin ich durchaus einverstanden, daß die bureaukratische Buchführung über Aufgabe, Fehler, Urteil, Platz etc. etwas sehr Bedenkliches hat. Sie ist gar nicht zu vereinigen mit der Pädagogik des einfachen gesunden Menschenverstandes und auch nicht mit dem Geiste der Lehrpläne von 1900. Wenn der Lehrer sein Urteil mit roter Tinte gefällt hat, wenn die Fehler festgestellt und verbessert sind und zwar so, daß die Hoffnung auf ihre zukünftige Vermeidung berechtigt ist, dann soll man den Schüler nicht mehr belasten mit unnützer Schreiberei, die vielfach lediglich äußerer Bequemlichkeit für einen Revisor dient, der besser täte, in die Arbeiten selbst, als in ein solches Sünden- oder Tugendregister zu sehen. Außerdem entsprechen solche Listen nicht dem Geiste der Lehrpläne von 1900. Diese sagen kurz und deutlich in den „Allgemeinen Bemerkungen" (unter No. 6): „Mit aller Entschiedenheit ist einer einseitigen Wertschätzung des sogenannten Extemporales entgegenzutreten." Es ist aber eine einseitige und gar nicht zu entschuldigende Wertschätzung des Extemporales, wenn der Schüler über seine Leistungen auf diesem Gebiete eigenhändig Buch führen muß; über die Leistungen im reichen mündlichen Verkehr der Schule aber nicht dasselbe zu tun verpflichtet ist. Es liegt uns vollkommen fern, auch diese Buchführung über mündliche Leistungen zu fordern, weil sie zu weit führen würde und weil ein Lehrer, der empfänglich ist für seine Schüler, seine Eindrücke auch so behalten wird. Die Einschätzung schriftlicher Leistungen aber soll nicht, mit einem bureaukratischen Apparate versehen, so hoch einherfahren. Sonst verleitet man seine Schüler, die Eltern und schließlich auch das große Publikum zu dem Glauben, als ob das ganze Seelenheil der Schüler von der Wertschätzung des Extemporales abhinge.

Wie in diesem Punkte, sind wir auch in der anderen Frage mit Engel einverstanden, daß eine zu große Sparsamkeit, wir möchten es geradezu Geiz nennen, mit den anerkennenden Prädikaten an manchen Stellen herrscht (nicht etwa an allen, wie wir später darlegen werden) und die Vorliebe für das blasse Mittelprädikat zu sehr vorwaltet. In dieser Richtung hat das rheinische Provinzial-Schulkollegium seinerzeit interessante Erhebungen angestellt. Im Anfange des Jahres 1887 war in der Kölnischen Zeitung unter der Überschrift „Genügend — mangelhaft — ungenügend", ein Artikel erschienen, in welchem ein bekannter Bonner Philologieprofessor, dem sein Sohn eine traurige Weihnachtszensur heimgebracht hatte, sich beklagte über die zu häufige Anwendung negativer Zensuren. Es wurde damals eine Umfrage bei sechzehn höheren Lehranstalten in den verschiedensten Teilen der Rheinprovinz angestellt, welche die Ausführungen jenes Zeitungsartikels über das Vorwalten tadelnder Urteile nicht bestätigte. Es ergab sich vielmehr, daß durchschnittlich drei Viertel aller Prädikate anerkennenden Sinnes waren; das Prädikat „genügend" faßte man bei dieser Zählung als ein anerkennendes Urteil auf. Dagegen stellte ein Vergleich des Vorkommens der Prädikate „sehr gut" und „gut" mit dem des Prädikats „genügend" außer Zweifel, daß „der Ausdruck höherer und unbedingter Anerkennung aus den verschiedensten Beweggründen oft unterdrückt werde, wo er am Platze und von guter erziehlicher Wirkung sein würde." Und die „Schreiberseele" in der „obersten Schreiberstube" (um Engels geschmackvolle Wendung zu gebrauchen) fügte damals hinzu: „Wenn

sich die Leistungen eines Schülers als befriedigende kennzeichnen, ohne daß es zuvor ihrer peinlichen Ausmessung an dem Maße der von dem bezüglichen Klassenstandpunkte gestellten Forderungen bedarf, so sollten sie gut genannt werden, damit nicht die Anschauung Verbreitung finde, als sei höhere Anerkennung nicht zu erzielen und die notdürftige Abfindung mit der Klassenforderung das eigentliche Ziel des Schülerstrebens."

Diese wohlwollende Auffassung, die sich mit der Eduard Engels ja vollkommen deckt, ist nicht nur bei der Koblenzer Behörde zu finden, sondern bei allen Provinzial-Schulkollegien und auch im Kultusministerium; und zwar herrscht in dieser Frage vollkommene Übereinstimmung. Deshalb kann man Engel auch nicht recht geben, daß an den leitenden Stellen ein Wandel gegen früher im Zensurenwesen eingetreten sei. Das beweisen schon die Formen für die Prädikate selbst. „Anno dazumal" gab es fünf Prädikate, von denen drei tadelnde oder einschränkende Form hatten, zwei Anerkennung enthielten; nämlich No. 5: „ungenügend bis in die Tiefen des Unzulänglichen," IV ungenügend, III mittelmäßig, II befriedigend, I gut (wohl auch Ia: sehr gut). Heute dagegen zwei tadelnde, drei anerkennende Prädikate, nämlich: V ungenügend, IV mangelhaft, III genügend, II gut, I sehr gut. Für die Reifeprüfung fehlt No. IV; es gibt also hier nur ein negatives, drei positive Prädikate. Das ist doch ein Fortschritt, bei dem man nicht von „polizeilicher Strenge" einer „Schreiberseele" sprechen kann.

Man kann Engel ferner nicht zugestehen, daß eine I, namentlich in den oberen Klassen, seltener sei, als ein Kalb mit zwei Köpfen oder ein tadelloser Tenor. Mir sind sieben Provinzen Preußens intim bekannt und ich kann versichern, daß ich zahlreichen Nummern ersten Grades begegnet bin, allerdings habe ich auch hier und da Sonderlinge angetroffen, die sich etwas zu vergeben glaubten, wenn sie eine I zubilligen sollten für eine tadellose Arbeit. Ein mir bekannter witziger Schulmann pflegte solche Leute als „Prädikatsprotzen" zu bezeichnen. Zum Beweise für meine Behauptung, daß unbedingt anerkennende Prädikate nicht selten sind, greife ich zu einem Verzeichnis, das mir gerade zur Hand ist. Es enthält 54 Prädikate für ebensoviele Abiturientenarbeiten (9 deutsche Aufsätze, 9 lateinische, 9 französische, 9 englische, 9 mathematische, 9 physikalische Arbeiten). Von diesen Prädikaten lauten 4 sehr gut, 18 gut, 27 genügend, 5 ungenügend. Daß unter 54 Menschen 4 tadellose Tenöre, unter 54 Kälbern 4 mit 2 Köpfen seien, wird aber doch niemand im Ernst behaupten. — Kann man also hier schon nicht mit Engel übereinstimmen, so muß man den Grund, den Engel anführt für die engherzige Art und die Härte der Beurteilung, vollkommen zurückweisen. Engel sagt: „Den Lehrern ist gewiß keine Schuld beizumessen: sie müssen sich den bureaukratischen Vorschriften fügen, denn im Unterrichtswesen haben die Unterrichtsschreiber, nicht die Unterrrichtserteiler das erste Wort." Der Satz ist in allen seinen Teilen unhaltbar.

„Den Lehrern ist gewiß keine Schuld beizumessen," sagt Engel. Mit Verlaub! In den Fällen, die er aufführt, trifft ganz allein den Lehrer die Schuld; denn die Prädikate, die dieser erteilt, sind unangebracht; sind, wenn die Arbeiten so sind, wie Engel sie charakterisiert, in keiner Weise zu billigen, sie sind geradezu unbarmherzig zu nennen. Keine Vorschrift zwang jenen Lehrer, so zu zensieren;

er war vollständig frei, seinem gewissenhaften Ermessen zu folgen und besser zu zensieren. Denn die Behauptung Engels, daß die Lehrer sich „den bureaukratischen Vorschriften fügen müssen", kann im Lichte der Wirklichkeit nicht bestehen, sondern nur im Dämmerschein des Märchens von einem, der auszog, um das Gruseln zu lernen; hier das Gruseln vor einer Bureaukratie, die so, wie sie Engel schildert, überhaupt gar nicht vorhanden ist. Wo sind denn diese Vorschriften? Ich kenne nur Bestimmungen über die schon angeführte fünfstufige Prädikatenskala, sodann die Bestimmungen, daß die Erteilung des dritten Prädikats (genügend) in den Leistungen am Ende des Klassenkursus die Reife zur Versetzung bezeichnet, daß die Prädikate zu bemessen seien nach den Anforderungen, welche mit Rücksicht auf den Gang des gesamten Unterrichtskursus an den Schüler nach der Klasse, welche er besucht, gestellt werden, daß in den einzelnen Fächern für die verschiedenen Seiten des Faches (Poesie, Prosa, mündliche und schriftliche Leistungen, Grammatik, Stil, Lektüre etc.) mehrere Zensuren erteilt werden können, daß die Anwendung zu vager Prädikate zu vermeiden ist, daß die Direktoren dahin zu wirken haben, daß von den Lehrern derselben Anstalt ein gleichmäßiges Verfahren in Anwendung der Prädikate beobachtet und unbegründete Strenge ebensowohl als schädliche Milde vermieden werde, daß die tadelnden Prädikate im Betragen motiviert werden müssen und für Charakterisierung der sittlichen Eigentümlichkeit gebührende Freiheit gewährt werde. — Das ist alles, was von Zensurenbestimmungen existiert; nimmt man provinzielle Erlasse erläuternder Art, wie die Koblenzer Verfügung, hinzu, und überschlägt man die ganze Summe, so kann man doch wahrhaftig nicht von bindenden „bureaukratischen Vorschriften" sprechen, sondern sollte sich der Freiheit freuen, die dem Ermessen jedes einzelnen Lehrers gewährt ist.

Ich wüßte auch in der Tat nicht, wie solche „bureaukratischen Vorschriften" überhaupt gefaßt werden, wie sie möglich gemacht werden sollten. Schon die feine Abgrenzung, Abmessung und Abwägung des einzelnen Prädikats ist feine persönliche Arbeit; es kommt hinzu, daß denn doch etwa 20 verschiedene Unterrichtsfächer zu beurteilen sind, daß diese Unterrichtsfächer sich wieder in die mannigfachsten Gebiete sondern, daß sie sich ferner verteilen auf neun Klassenstufen und daß in jeder Klasse 30—50 Schüler zu beurteilen sind. Nimmt man hinzu, daß etwa 600 Direktoren und etwa 8000 Lehrer an höheren Lehranstalten wirken, nicht mitgerechnet die kommissarischen Lehrer und Kandidaten, so muß man sich doch fragen: Wie soll eine Verfügung überhaupt eingerichtet sein, um für jeden Fall das Richtige zu treffen, wie ist überhaupt eine bureaukratische Vorschrift über die Wahl der Zensur in jedem einzelnen Falle möglich? Ebensowenig wie ein wirksamer Nürnberger Trichter bisher erfunden ist, gibt es bisher einen Befähigungsmeter für jeden einzelnen Kopf. Professor Engel fragt emphatisch: „Was also denken sich die Behörden bei den Vorschriften über die Zensuren?" Ich will die Antwort geben: „Gar nichts denken sich die Behörden, weil solche Vorschriften gar nicht existieren und weil sie sich deshalb nichts denken können". Ob aber Engel sich bei den „Vorschriften" etwas Konkretes gedacht hat, das muß man sich ernstlich fragen. Er ist mit seinen rhetorischen Fragen in ein vollkommen mystisches Gebiet geraten.

Also da, wo Engel den Grund der harten Prädikate sucht, liegt er nicht, sondern er liegt im vorliegenden Falle ganz einfach bei dem Lehrer der beiden zu hart zen-

sierten Schüler. Daß aber dieser Lehrer eine so harte Zensur erteilt, daß überhaupt an manchen Stellen zu hart geurteilt wird, das kann die allerverschiedensten Gründe haben. Wilhelm Münch hat einige davon in seinem trefflichen Buche vom „Geist des Lehramts" erwähnt. Er sagt (S. 302): „Nicht selten ist Klage darüber erhoben worden, daß man an preußischen höheren Schulen mit anerkennenden Prädikaten zu karg sei und bei mehr oder weniger tadelnden so gerne stehen bleibe, und selbst die Behörden haben in diesem Sinne mehr als einmal Mahnungen*) an die Lehrer ergehen lassen. Im Hintergrunde steht hier freilich der allgemeine Ernst des nationalen Wesens, die Herbigkeit der Lebensauffassung, die Peinlichkeit und ähnliche Eigenschaften, die den Staat emporgebracht haben, außerdem auch die Rigorosität philologischer Methode. Aber die Übertragung dieser Maßstäbe auf die Sphäre der Jugenderziehung rechtfertigt sich doch nicht: hier gilt es nicht, vor allem herabzudrücken, sondern zu beleben, nicht den Mut zu nehmen, den Erfolg zu bezweifeln, sondern das Wachstum fühlen zu lassen und an die noch schwache Kraft mildere Maßstäbe zu legen, als an die erstarkte.**) Gleichwohl ist die ganze Frage nicht so einfach, wie sie Unbefangenen und Unerfahrenen scheinen mag." Ist es nicht, als ob diese Worte, besonders die letzten, sich direkt an Eduard Engel richteten? Es kommen in der Tat noch mehr Verhältnisse hinzu, die dem ganzen Zensurwesen einen rigorosen Charakter geben. Die vollen Klassen machen es den anerkennenden Prädikaten nicht ganz leicht, zur Geltung zu kommen. Eduard Engel hat es in seiner onkelhaften Behaglichkeit mit zwei braven Jungen

*) „Bureaukratische Vorschriften"!

**) Noch eine andere Stelle aus Münchs Geist des Lehramts gehört hierher, die an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig läßt (S. 198): „Sehr wenig kann man befriedigt werden von der mechanisch unerbittlichen Fixierung aller ausgesprochenen Tadelsurteile behufs späterer Zusammenrechnung und strafender Verwendung: Diese ärmliche, psychologisch unverständige und rohe Art hätte aus unsern Schulen längst schwinden müssen. Es muß überhaupt nicht alles getadelt werden, was unvollkommen oder verfehlt ist; manches hat der Erzieher nur abwartend anzusehen (wie ja auch die Ärzte von einem exspektativen Verfahren reden). Er muß dem Zögling Zeit lassen, sich selbst allmählich zu korrigieren. Und noch eins: er muß den Tadel auch mit Lob und Anerkennung wechseln lassen, dann gerade hat er Aussicht, daß sein Tadel wirke. Durch sein gesamtes Verhalten auf dem hier besprochenen Gebiete, durch Maß, Art und Ton vermag der Erzieher sich selbst und seine Berufsübung auf einer vornehmen Höhe zu halten oder aber ins Subalterne und Triviale herabzusinken. Die Unteroffiziere auf unsern deutschen Exerzierplätzen hört man nur schelten, übertreiben und dreinfahren, und sie sehen darin ihre wahre Tugend. In dem Maße, wie man sich ähnlich gehen läßt oder ähnliches Verdienst sucht, nähert man sich ihrer Stufe". — Dazu darf ich wohl ausnahmsweise aus meiner „Praktischen Pädagogik" (ich scheue mich vor Selbstzitaten, weil sie den Verdacht der Eitelkeit erwecken) eine Stelle anführen, die in der Einleitung zu der Behandlung der Kunst des Zensierens steht (S. 195): „Der Ausdruck in der Zensur soll überall wahr und bestimmt, klar und anregend sein; bei aller Wahrheit und Verständlichkeit muß aber Milde und Adel der Form dem freundlichen und ersprießlichen Verkehr zwischen Schule und Haus die Wege offen halten und gefällig machen. Kurz und bündig kann ja ein Zeugnis sein; es braucht deshalb nicht kurz angebunden zu sein und heftige und wegwerfende Ausdrücke zu enthalten; auch der Tadel sei nicht zu schroff im Ausdruck, verletzende Worte führen zu nichts Gutem. Ist man zwischen zwei Urteilen oder Prädikaten zweifelhaft, so gebe man dem milden den Vorzug, da unter Unsicherheit der Unsichere, nicht aber der Schüler oder der gute Ruf der Schule zu leiden hat."

zu tun, der Lehrer hat mit 30 bis 50 Jungen fertig zu werden, wenn er in mehreren Klassen beschäftigt ist, mit 100 und mehr, die denn doch auch nicht sämtlich Tugendbolde zu sein pflegen. Wenn nun gewissenhaftes Streben im Lehrer wohnt und er gern recht viele Schüler fördern, d. h. zur Versetzung bringen möchte, dann kann er doch nicht nur mit anerkennenden Prädikaten wirken; er muß mit Energie zu Werke gehen; hier hilft nicht nur süßliches Mundspitzen; hier muß auch einmal kräftig gepfiffen werden. Kein Wunder, daß das Loben auf Kosten des Tadels nicht selten zu kurz kommt. Und weiter! Das berechtigte Verlangen der Oberlehrer, den Juristen an Gehalt und Rang gleichgestellt zu werden, hat ihnen mehr und mehr einen Beamtencharakter aufgeprägt und etwas „Richterliches" nicht nur in Gehalt- und Dignitätsfragen, sondern auch in pädagogische und didaktische Fragen hineingetragen. Auch der Reserveoffizier bringt hier und da einen „strammen" Ton in den Unterricht, der auf dem Exerzierplatz gut sein mag, im Schulzimmer nicht gerade sympathisch klingt. Und dann — der Lehrer ist doch auch ein Kind seiner Zeit und er atmet die Luft seiner ganzen Umgebung, seiner Umwelt, des „Milieus", wie man heutzutage zu sagen beliebt. Und wie ist nun diese Luft beschaffen? Der Mensch ist ja überhaupt zum Tadeln mehr beanlagt und geneigt als zum Anerkennen und Loben, und es versuchen sich in negativer Beurteilung viele, weil das leichter ist. Mit Verstand und gründlicher Überlegung anerkennen und loben ist viel schwieriger; darum sind Menschen, die diese Tugend pflegen, seltener; besonders in unseren Tagen, von denen eine feinsinnige Schriftstellerin nicht ohne innere Berechtigung gesagt hat, die jetzigen Menschen seien zum Tadeln geboren; vom ganzen Achilles sähen sie meist nur die Ferse. Unsere Zeit hat auf geistigem Gebiet etwas von einem Rückschlage an sich, der nach großen Zeiten vielfach einzutreten pflegt. Große Zeiten sind meist reich an Optimismus, reich an großen und vornehmen Gedanken, die dem Lobe verwandt sind. Sie geben vielleicht zuviel von solchen Gedanken aus, und die Folgezeit hat das Defizit zu tragen; sie bewegt sich dann mit Vorliebe in kleinlichem Pessimismus, dem der Tadel so gut zu Gesichte steht. So geht es auch unserer Zeit. Man braucht ja nur aufmerksam manche Stimmen der Presse zu verfolgen und man kann sehen, wie auch sie mit den Prädikaten mangelhaft und ungenügend nicht gerade sparsam umgeht, mit anerkennender Zensur aber überaus geizig ist. Es braucht heute nur ein neuer Minister oder ein neuer Staatsmann zu erscheinen, um schon morgen, wo man doch noch gar keine tatsächlichen Unterlagen für die Beurteilung haben kann, mit negativer Diagnose und Prognose bedacht zu werden und für Gegenwart und weitere Zukunft mit dem Prädikate „mangelhaft" gebrandmarkt zu werden. Weht nicht etwas von dieser Luft auch im Engelschen Aufsatz? Hier wird sogar einhergefahren mit Tadel gegen „Schreiberseelen" und „Schreiberstuben", die nie existiert haben, und mit strengem Wort gegen „bureaukratische Vorschriften", die kein Wissender kennt, die nur ihr Dasein haben in der Phantasie des Schriftstellers, der gegen reine Scheinwesen zu Felde zieht mit Lufthieben, die glücklicherweise niemanden verletzen können und von denen deshalb keiner empfindlich berührt zu werden braucht.

Doch mit Gespenstern der Phantasie haben wir uns hier nicht aufzuhalten. Kommen wir zum Endzweck unserer Betrachtung, die ja einen „Beitrag zur Schul-

reform“ liefern sollte, den Engel in trefflicher Gesinnung eigentlich hat schreiben wollen. Schon im Laufe der Erörterung sind mancherlei Dinge erwähnt, wo zu bessern ist und wo wir zum Besten der Schule uns vervollkommnen können. Fassen wir das Wichtigste, das, worauf es bei Schülerzensuren in erster Linie ankommt, noch einmal zusammen. Schülerzensuren gehören, wie Engel mit Recht bemerkt, zum „innersten Gebiet unserer höheren Schulen“, sie sind, wie alle diese innersten Fragen der Pädagogik im feinsten Sinne des Wortes humanistische, sind rein menschliche Fragen, die bei der Behandlung unserer Schüler zu ihrem vollen Rechte kommen wollen. Wahrer und rechter Schulmeister sein heißt echter Mensch sein. Will ich als solcher zu gut begründeter und gerechter Beurteilung meines Nebenmenschen kommen, so ist es erforderlich und förderlich, seine guten Eigenschaften zu sehen, bevor ich über die schlimmen spreche und aburteile. Auf alle Fälle ist es eine viel leichtere und viel seichtere Beschäftigung, nur Fehler aufzuspüren. Es ist ferner nötig, daß ich das Zufällige und Vorübergehende abzusondern weiß, um nicht in der Beurteilung des Wesentlichen verwirrt und irregeführt zu werden. Ferner beurteilt der Mensch Dinge und Personen vielfach nicht so sehr nach dem, was sie wirklich sind, als danach, wie er sie sich denkt und wie sie in seinen vorgefaßten Ideengang hineinpassen. Wenn dieser Ideengang Kritik zu üben hat, wenn er viel auf das Kleine und Kleinste sehen muß, dann wird er leicht klein und kleinlich mit, besonders dann, wenn er nicht mehr sine ira wandelt. Das sollten wir Erzieher immer recht beherzigen und unsere ganze Tätigkeit nicht als eine Zensur amtlicher, um nicht zu sagen polizeilicher Art auffassen, sondern als eine feine und säuberliche Kunst der Menschenbeobachtung. Gerade weil der Mensch mehr zum Tadeln neigt als zum Anerkennen, gerade weil unsere Zeit vom Achill am liebsten nur die Ferse sieht, sollen wir mit feinster Erziehungskunst unserer Tätigkeit walten, die nicht in sklavischer Abhängigkeit von Zeitströmungen stehen, sondern die Zeit meistern soll, damit die Jugend lerne, was echtes und rechtes Urteil ist. Das Leben ist doch nicht so kurz und die Eile beim Urteilen nicht so drängend, daß wir nicht noch Zeit zu Gründlichkeit und Höflichkeit haben sollten.

Es ist ja eine schwere Kunst, die wir im Drange des Tages und der gebietenden Stunde, erdrückt von starken Frequenzen, üben müssen, um immer das Richtige zu finden und zu treffen. Aber unser Streben darf nicht ermatten, auch wenn die Beurteilung von außen nicht immer erfreulich und oft recht herz-, gemüt- und gedankenlos ist. Wer am Wege baut, hat eben immer viele Meister. Die Meister, welche die Schule hat, setzen sich zusammen aus den verschiedensten Elementen vom kleinsten Sextaner hinauf bis zu den ausgewachsensten Eltern, bis zu Tanten und Onkeln, wie wir gesehen, und auch bis zu den Vertretern der Presse, wie wir ebenfalls gesehen. Selbst die dramatische Kunst à la Flachsmann gesellt sich zur Meisterschar. Wenn dieser buntgemischte Chor von Meistern auch einmal einen falschen oder recht schrillen Ton trifft, so sollen wir das nicht übelnehmen; denn meist ist's ja besser gemeint, als es schließlich klingt. Aber uns selbst sollen wir es immer recht gründlich übel nehmen, wenn wir nicht die richtigen Töne treffen, weil wir eben Meister der Jugend sein müssen, die erzogen werden soll zu gewiegterem Urteil, als die Generation von heute es zu fällen pflegt, und weil

wir als tüchtige Muster voranleuchten sollen, um diese Jugend zu erziehen zu klaren und wahren Begriffen, zu ruhigem, auf sicheren Unterlagen gegründetem und vorsichtigem Urteil und zu vornehmen Formen für die Beurteilung von Personen und Dingen der Umwelt. Tun wir das in der kleinen und kleinsten Arbeit des Tages, dann liefern wir den besten „Beitrag zur Schulreform". Hier können uns aber keine großen Schulkonferenzen und keine bureaukratischen Vorschriften helfen: hier heißt es wie bei aller edlen Menschenkunst: „Selbst ist der Mann".

Berlin. A. Matthias.

Die höheren deutschen Auslandschulen.*)

Die Realschule der deutschen und schweizer Schulgemeinde in Konstantinopel erhielt als erste bereits im Jahre 1899 die Berechtigung, Zeugnisse für den einjährig-freiwilligen Militärdienst auszustellen. Bis heute haben noch folgende acht Anstalten eine gleiche Anerkennung gefunden: Die deutsche Schule in Brüssel 1901; die allgemeine deutsche Schule in Antwerpen, die deutsche Realschule der evangelischen Gemeinde zu Bukarest 1903; die internationale Schule protestantischer Familien in Mailand 1904; die deutsche Schule in Genua, die Germania-Schule der deutschen evangelischen Gemeinde in Buenos-Aires und die deutsche höhere Knabenschule in Belgrano-Buenos-Aires im Laufe des Jahres 1906; die Gouvernements-Schule in Tsingtau 1907.

Diese neun Schulen haben sich aber teilweise noch höhere Ziele gesteckt. Die deutsche Schule in Antwerpen vollendete durch die erste Reifeprüfung im Sommer d. Js. ihren Ausbau zu einer Oberrealschule. In Brüssel wird zu Beginn des neuen Schuljahres die Prima eines Realgymnasiums, in Bukarest die Prima einer Handels-Oberrealschule eröffnet. Die Entwicklung zu einem Realgymnasium mit Reformplan haben die deutsche höhere Knabenschule in Belgrano und die Gouvernements-Schule in Tsingtau begonnen. Neben der Realschule ist die Einrichtung von Handelsklassen an den Schulen in Konstantinopel, Buenos-Aires und der noch nicht berechtigten, aber kräftig aufstrebenden Anstalt in Mexiko geplant.

Die Mehrzahl der deutschen Auslandschulen stellen die Realien in den Vordergrund. Daß solche Realanstalten bevorzugt werden, beweist die Entwicklung der beiden größten deutschen Auslandschulen für Knaben, in Bukarest und Antwerpen. Während die Bukarester Schule im Jahre 1892/93 365, im Jahre 1898/99 schon 604 Zöglinge zählte, ist die Schülerzahl trotz innerer Krisen in der Gemeinde 1906/07 auf 805 gestiegen. Dieses gewaltige Wachstum hat der Schule Kinder gerade aus den wohlhabenden deutschen und rumänischen Kreisen zugeführt. Aus einer Mittelschule für arme Gemeindemitglieder ist eine höhere Bildungsanstalt für die gesamte Kolonie geworden. In Antwerpen hat sich die Zahl der Schüler seit 1902 verdoppelt von 146 auf 326 im Jahre 1907.

Es darf übrigens nicht wundernehmen, daß die Deutschen im Auslande für ihre Söhne den realen Bildungsgang wählen. Das Gros der Landsleute in der

*) Vgl. diese Monatschrift, Bd. III (1904) S. 11.

Fremde ist im Handel und in der Industrie tätig. Auch für ihre Kinder wählen sie diese Berufe, in denen sie selbst zu Wohlstand und Ansehen gelangt sind. Daß gleichfalls Eltern nichtdeutscher Abkunft, soweit sie ihre Kinder deutschen Schulen anvertrauen, die ihnen praktischer erscheinenden Real- und Handelsschulen vorziehen, ergibt die Statistik obiger Schulen.

Wenngleich die übrigen Schulen ein so bedeutendes Anwachsen nicht aufweisen, wie die beiden eben genannten, so ist seit dem kräftigeren Eintreten des Reiches für die Auslandschulen überall ein höchst erfreulicher Fortschritt bemerkbar. Die Zahl der Gemeindemitglieder und Gönner der einzelnen Anstalten hat erheblich zugenommen. Die freiwilligen Beiträge für die Schulen und die Zuwendungen für Lehrmittel haben sich wesentlich erhöht; oft kann man fast sagen, im Verhältnis zur Steigerung des Reichszuschusses. Allmählich hat sich der Gedanke Bahn gebrochen, daß die Zukunft der deutschen Auslandschulen am besten gesichert ist, wenn den Gemeinden die größte Selbständigkeit und Freiheit in der Verwaltung und Aufsicht der Schulen gelassen wird, wenn das Reich nicht regiert, sondern nur Hilfe leistet. Heute sehen wir diesen Grundsatz als richtig bestätigt, denn die Jahresberichte der Schulgemeinden heben den wachsenden Eifer der Gemeinde und Vorstandsmitglieder und die vermehrte Tätigkeit im Interesse der Schulen hervor. Die Schule ist gleichsam ein Kind der Kolonie geworden, für dessen gesunde und kräftige Entwicklung die Eltern und Freunde sich verbürgen und gerne eine größere Arbeit auf sich nehmen. Mancher Deutsche im Auslande hat sich aus eigner Kraft zur Wohlhabenheit emporgearbeitet. Harte Kämpfe in der rauhen Wirklichkeit haben in ihm einen reiferen Idealismus geweckt, der zu Opfern jeder Art für seine Landsleute bereit ist. Ein klarer Blick und vorurteilsfreie Auffassung zeichnen ihn vorteilhaft aus vor dem Landsmann in der Heimat, der als Philister vom warmen Ofen aus die Welt betrachtet.

Neben diesem Aufschwung in materieller Hinsicht ist noch höher anzuschlagen der Fortschritt auf dem ideellen Gebiete. Wieviel auch die deutsche Auslandschule ursprünglich der Kirche, die fast als ihre Mutter betrachtet werden kann, verdankt, so haben anderseits die Gegensätze unter den Konfessionen leider oft genug den Frieden in den deutschen Gemeinden gestört. Die betrübenden Streitigkeiten innerhalb der deutschen Kolonie der Hauptstadt Italiens sind noch in frischer Erinnerung. Tritt dazu noch die Eifersucht der verschiedenen Volksstämme, so wird das Deutschtum, wie es vor einigen Jahren in Bukarest geschah, gefährdet, zum mindesten aber schwer geschädigt. Die Schule ist da die verbindende Kraft, die Bekenntnisse und Volkscharaktere im rein deutschen Bewußtsein als dem höheren Ideale vereint. Die Pietät gegen seinen Lehrer und seine Schule ist ja eine allgemein deutsche Tugend. In der Fremde tritt sie um so stärker hervor, und mehr noch als daheim weiß der Auslanddeutsche seine Schule zu schätzen. Durch die Schule, in der das aufwachsende Geschlecht sich kennen und verstehen lernt, treten die kirchlich trennenden Fragen in den Hintergrund, ohne daß etwa das religiöse Empfinden eine Schädigung erfährt. Eine deutsche Kolonie gewinnt durch eine gute Schule die Wertschätzung der einheimischen Bevölkerung, und mit dem Ansehen steigt die allgemeine Achtung vor deutscher Bildung und Gesittung und so auch die Zahl der Freunde und Anhänger des Deutschtums. Aus Antwerpen wird

berichtet: „Das so bedeutende Anwachsen der Schülerzahl veranlaßte die Schulkommission zu strengeren Beschlüssen hinsichtlich der Aufnahme von Kindern nichtdeutscher oder nichtbelgischer Nationalität". „Kinder anderer Nationalität," sagt der letzte Schuljahresbericht, „können nur ausnahmsweise aufgenommen werden, wenn die Klassen nicht zu sehr gefüllt sind oder wenn sonst durch ihre Aufnahme keine Schädigung des Unterrichts der anderen Kinder zu befürchten ist." In Bukarest hat man bereits die Sonderung der deutschen und rumänischen Schüler in den Elementarklassen durchgeführt, und auch in Konstantinopel plant man nebeneinander deutsche Schulen für vorzugsweise deutsche Kinder und deutsche Schulen für fremde Kinder, die dann beide verschiedene Ziele verfolgen.

Mit Befriedigung kann es uns erfüllen, daß die deutschen Schulen im Auslande nicht allein lebensfähig sind, sondern sogar, wo die Verhältnisse günstig liegen, mit urwüchsiger Kraft sich entfalten. Die Mutter in der Heimat kann sich an den Töchtern, die in der Fremde groß und selbständig heranwachsen, erfreuen. Vielleicht ist die Zeit nicht fern, wo die reichen Erfahrungen der Tochter der Mutter zugute kommen. Aber in so einem nahen Verwandschaftsgrade einer Mutter zu ihren Töchtern stehen die Schulen im Auslande und in der Heimat noch nicht, wird mancher einwenden. Daß noch, zum Teil auch nicht ganz unberechtigte, Vorurteile gegen die Auslandschulen in unseren Kreisen bestehen, ergibt die Tatsache, daß die höheren Auslandschulen bis heute ständig über Mangel an geeigneten, akademischen Lehrkräften klagen, daß die jüngeren Lehrer oft nach kurzem Wirken im Auslande den Staub von ihren Füßen schütteln und sogar unter wenig günstigen Bedingungen wieder Stellungen im Vaterlande suchen.

Die Versorgung der deutschen Auslandschulen mit tüchtigen Volksschullehrern hat erfreulicherweise die Lehrervermittlungsstelle des allgemeinen deutschen Schulvereins übernommen. Da die Besoldung der Volksschullehrer im Auslande meistens auskömmlicher ist, und die Aussichten auf lohnenden Nebenerwerb schon in vielen Ausschreibungen angekündigt werden, so laufen für diese Stellen ausreichende Meldungen ein. Die Verfügung des preußischen Unterrichtsministeriums, daß den Volksschullehrern die Tätigkeit an den vom Reiche unterstützten Auslandschulen angerechnet werden muß, sichert den geordneten Rücktritt an die heimischen Schulen.

Wesentlich ungünstiger liegen die Verhältnisse für akademische Lehrer. In wohlwollender Weise hat der preußische Unterrichtsminister in dem Bestreben, den deutschen Auslandschulen tüchtige und zuverlässige akademische Lehrkräfte zu sichern, schon im Jahre 1905 durch Ministerialerlaß wesentliche Erleichterungen für den Wiedereintritt akademischer Lehrer in den preußischen Staatsdienst geschaffen. Doch will es fast erscheinen, als ob diese ministeriellen Bestimmungen, die für die königlichen Anstalten allein mit bindender Verpflichtung gelten, den selbständigen Schulgemeinden gegenüber aber nur in der Form von Wünschen geäußert werden, immer noch nicht genügen. Ich kenne wenigstens Fälle, wo leistungsfähige Gemeinden die im Auslande zugebrachte Hilfslehrerzeit nicht anrechnen, weil es sich mit ihren Grundsätzen bei der Anstellung nicht verträgt. Anderseits sind Oberlehrer, beziehungsweise Kandidaten des höheren Schulamtes

verurteilt, nach der Rückkehr noch eine längere Warte- oder Probezeit durchzumachen, weil eine passende Stelle gerade nicht offen ist.

Die Besoldung der akademischen Lehrer im Auslande ist im allgemeinen nicht ausreichend und vor allem gegenüber den Beamten in gleichartigen Dienstzweigen dem Stande durchaus nicht angemessen. Diese Frage ist ja oft erörtert worden, so daß ein Eingehen auf dieselbe an dieser Stelle neue Gesichtspunkte nicht geben kann. Durchaus verfehlt ist der Hinweis auf Nebenverdienst im Auslande. Die Tätigkeit eines akademischen Lehrers im Auslande erfordert eine ganze Kraft. Mühevoller als in der Heimat, wo zahlreiche wissenschaftliche Hilfsquellen bequem zur Verfügung stehen, ist es für den Lehrer, sich auf der Höhe der Wissenschaft zu erhalten. Die anders gearteten Verhältnisse, die Verpflichtungen gegenüber der deutschen Kolonie können den jungen Lehrer so in Anspruch nehmen, daß ihm überhaupt nur wenig Zeit zur wissenschaftlichen Beschäftigung übrig bleibt. Dann tritt der Fall ein, daß man den an der alma mater erworbenen Wissensschatz redlich verausgabt und nach fünfjährigem Aufenthalte in der Fremde gezwungen ist, zu Hause aufs neue gründlich zu studieren, um wenigstens den augenblicklichen Stand der wissenschaftlichen Forschung wieder zu erreichen. Auf jeden Fall erfordert die pädagogische Tätigkeit im Auslande ein Mehr an geistiger und körperlicher Energie und müßte folgerichtig auch höher bewertet werden.

Es wäre ein einseitiges Urteil, wollte man aus den soeben angeführten Mißständen schließen, daß von einem Zug ins Ausland abzuraten ist. Im Gegenteil kann jedem jungen Philologen, sobald er seine Bestallung als Oberlehrer besitzt, warm empfohlen werden, einige Jahre ins Ausland zu gehen. Die neuen Eindrücke und Erfahrungen vermitteln tiefere Lebensanschauungen, rufen eine reinere Vaterlandsliebe wach und erweitern in jeder Hinsicht den Gesichtskreis. Freundschaften, die gleichgesinnte Landsleute, wenn sie mehrere Jahre zusammengewirkt und gemeinsam empfunden haben, zu schließen Gelegenheit fanden, pflegen von langer Dauer und edler Art zu sein. Schon der Erwerb solcher ideellen Werte lohnt die Mühe voll und ganz. Das Wohlwollen, das unserem Stande in jüngster Zeit von den Behörden entgegengebracht wird, läßt erhoffen, daß auch für den akademischen Lehrer im Auslande feste Grundlagen geschaffen werden.

Zum Schlusse möge es mir gestattet sein, auf Grund persönlicher Erfahrungen im Auslandschulwesen einige Vorschläge zu machen und zur Erörterung zu stellen:

Es ist nicht wünschenswert, junge Lehrer, die noch im Vorbereitungsdienste als Seminar- oder Probekandidaten stehen, an die Auslandschulen zu schicken. Es fehlt diesen jungen Leuten außer der pädagogischen Erfahrung oft die nötige Widerstandskraft und das gereifte Urteil.

Jüngere Oberlehrer, die an Auslandschulen beurlaubt zu werden den Wunsch haben, könnten durch Kandidaten oder Hilfslehrer in der Heimat vertreten werden. Die Beziehungen zu der Heimat bleiben dadurch bestehen und werden durch das gemeinsame geistige Band noch enger geknüpft. Ein erfahrener und gewandter Kollege wird am besten in der Lage sein, den Direktor einer Auslandschule in seinem schweren Amte durch Wort und Tat zu unterstützen.

Der häufige und schädliche Wechsel der Lehrkräfte an den Auslandschulen könnte vermindert werden durch eine, der Dauer des Aufenthaltes entsprechende,

fortschreitende Mehranrechnung von Dienstjahren, wenn auch nicht für die Besoldung, so doch wenigstens für das Pensionsdienstalter bezw. die Anciennität. Drei Jahre der Tätigkeit im Auslande wären als 4, vier als 6 und fünf Jahre endlich als 8 im heimischen Schuldienste abgeleistete Dienstjahre zu rechnen.*) Auf diese Weise würde auch für die im Auslande mehr aufzuwendende persönliche Energie und Kraft ein Entgelt geschaffen. Den Aufenthalt im Auslande auf mehr als 5 Jahre auszudehnen, ist im Interesse der Stetigkeit des Unterrichts an den Schulen kaum erforderlich, auf keinen Fall aber empfehlenswert für den Kollegen, der nicht dauernd in der Fremde zu bleiben sich entschlossen hat.

Dortmund. Oskar Mey.

Ein deutscher Ferienkursus.

An der Posener Akademie ist auf die Anregung des Geheimen Ober-Regierungsrats Matthias in den Michaelisferien d. J. ein Versuch gemacht worden, der, als der erste seiner Art, in weiteren Kreisen der Fachgenossen Interesse erwecken dürfte: es ist ein Ferienkurs für die Germanisten unserer höheren Lehranstalten ins Leben gerufen und, soweit sich das nach äußeren Anzeichen beurteilen läßt, mit erfreulichem Erfolg durchgeführt worden.

Bisher hat die Einrichtung der Ferienkurse für Oberlehrer (von der Volksschule sehen wir hier ab) teils dem neusprachlichen, teils dem naturwissenschaftlichen Unterricht gegolten. Die Aufgabe, welche den Kursen aus der Natur dieser beiden Gruppen von Lehrfächern erwuchs, war nicht ganz die gleiche. Für die Neusprachler, denen die Einrichtung wohl den unmittelbarsten praktischen Nutzen bringt, handelt es sich in erster Reihe darum, Fühlung mit der lebenden Sprache und der zeitgenössischen literarischen Entwicklung zu behalten, vor allem die Geläufigkeit des mündlichen Sprachgebrauchs in regelmäßigen Abständen wieder aufzufrischen. Die Ferienkurse ersetzen hier einen Aufenthalt im Auslande, indem sie in konzentrierter Form die Vorteile gewähren, die ein solcher für den Lehrer der lebenden Sprache hat. Die naturwissenschaftlichen Kurse dagegen bezwecken vor allem, die Vertreter dieser Fächer über die raschen und gewaltigen Fortschritte der Forschung auf dem Laufenden zu erhalten, zu verhüten, daß die Oberlehrer die Fühlung mit der wissenschaftlichen Entwicklung verlieren und dadurch ins Hintertreffen kommen. Diese Aufgabe ist um so dringender, als auf den meisten naturwissenschaftlichen Gebieten, ganz besonders auf dem wichtigsten, der Physik, die bloße Lektüre nicht genügt und eine unmittelbare Anschauung notwendig ist, um das bezeichnete Ziel zu erreichen.

Die Aufgabe nun, die einem deutschen Ferienkursus vorgezeichnet werden muß, ist offenbar dem Zweck der naturwissenschaftlichen Kurse verwandter, als dem der neusprachlichen. Denn auch hier muß es sich zunächst darum handeln, die

*) Würde das ganz gerecht sein gegenüber denjenigen Kandidaten, die an weltabgelegenen Orten unserer Ostmark unter Schwierigkeiten und großen Entsagungen in aller Stille und Bescheidenheit ihre schweren nationalen Pflichten ebenfalls mit Energie und Kraft erfüllen? Mtth.

Oberlehrer mit der im raschen Fluß befindlichen Entwicklung der Wissenschaft in Kontakt zu erhalten. Das glänzende und scheinbar so wohl gefügte Gebäude, das einst die Brüder Grimm in rascher Entdeckerfreude, aber mit fast mehr künstlerischer Gestaltungskraft als wissenschaftlicher Umsicht aufgerichtet hatten, hat den kritisch geschärften Methoden der Forschung in den letzten Jahrzehnten nicht standgehalten. Stein um Stein hat sie abgetragen, die Unhaltbarkeit der Fundamente hat sie immer deutlicher bloßgelegt. Und wiederum Stein für Stein, in unablässiger, emsiger und stiller Arbeit, führt die deutsche Philologie der Gegenwart ein neues Gebäude auf, nüchterner und schlichter, enger umgrenzt als jenes erste, aber auf festerer Grundlage: sie ist zum Bewußtsein der Grenzen gekommen, die methodisches Erkennen und geistvolles Ahnen scheiden. Dieser stillen und vielfältigen Arbeit zu folgen, sich ein Urteil zu bilden über die wichtigsten der zahlreichen Fragen, die hier auftreten, sich eine Gesamtanschauung von der Vergangenheit deutschen Geisteslebens und der Entwicklung der deutschen Sprache über allen Zweifeln und Sonderfragen zu wahren und zu erhalten, ist keine leichte Aufgabe, und wenn es auch nicht unmöglich ist, wie auf naturwissenschaftlichen Gebieten, sie mit Hilfe bloßer Lektüre zu erfüllen, so wird es für den in der Praxis stehenden Schulmann, den die tägliche Berufsarbeit in Anspruch nimmt, mehr als eine nur wünschenswerte Erleichterung, es wird eine unersetzbare Förderung sein, wenn ihm von Zeit zu Zeit von berufener Seite das Gesamtergebnis der wissenschaftlichen Entwicklung vorgeführt und nahegebracht wird. Gerade auf dem Gebiete der heimischen Sprache und Literatur ist es nötig, daß immer neues Leben in den Unterricht einströmt und der Lehrer sein Urteil scharf, seine Anschauungen lebendig und richtig erhält. Denn in keinem anderen Lehrfach (außer etwa dem der Religion) liegt die Gefahr so nahe, daß Sachkenntnis und lebendige Anschauung durch gefühlsmäßige Schwärmerei und vorgefaßte Meinungen ersetzt wird, daß zur Phrase erstarrt, was einmal lebens- und inhaltvoll gewesen ist, wenn es nicht durch die stete Erneuerung, die aus dem Strome des wissenschaftlichen Lebens fließt, aufgefrischt und lebendig erhalten wird.

Hierzu tritt nun ein zweiter Gesichtspunkt, der die Einrichtung von deutschen Ferienkursen besonders erwünscht, ja dringlich macht. In der Vorbildung, welche die Universität den künftigen Lehrern des Deutschen gibt, finden sich größere Lücken, als auf den meisten anderen Gebieten des akademischen Unterrichts. Zwei derselben treten besonders fühlbar hervor. Einmal nämlich sucht man vergebens nach einer methodischen Anleitung für die Interpretation unserer neueren und insbesondere unserer klassischen Dichter. Gerade in dieser Hinsicht sollte die Universität ein Vorbild für den Gymnasialunterricht geben; sie sollte jedem Philologen, der in den oberen Klassen einer höheren Schule seinen Schülern deutsche Dichter erklären muß, eine klare Vorstellung von der Aufgabe und der Methode einer solchen Erklärung mitgeben, ein Ideal methodischer Interpretation, nach dem er — wenn auch natürlich in verkleinertem und vereinfachtem Maßstabe — seine Praxis gestaltet. Schlimm ist es, wenn er sich in den Lektürestunden ganz auf sich selbst und sein subjektives Gefühl angewiesen sieht, fast noch schlimmer, wenn er aus der unübersehbaren Literatur von Schulausgaben und gedruckten Erklärungen eine Anleitung gewinnen will.

Zweitens fehlt es auf den meisten Universitäten an jeder technischen Anleitung zum mündlichen Vortrag, und wo eine solche erteilt wird, wie z. B. in Berlin, da fehlt doch viel, daß sie als ein wesentlicher Bestandteil der Vorbereitung für den deutschen Unterricht aufgefaßt und benutzt wird. Die Folge ist, daß ein großer Teil der Lehrer in den oberen Klassen nicht imstande ist, mustergültig vorzulesen oder fließend und lebendig mündlich vorzutragen, und folglich noch weniger, die Schüler dazu anzuleiten. Und doch ist es zweifellos, daß die zunehmenden Anforderungen des öffentlichen Lebens eine bessere Ausbildung der höheren Stände nach dieser Richtung hin dringend erfordern, und es ist gewiß nicht erfreulich, wenn wir Deutschen in der Fähigkeit des mündlichen Vortrags noch immer, nicht nur von der natürlichen Begabung der Romanen, sondern auch von dem durch planmäßige Übung ausgebildeten Engländer und Amerikaner übertroffen werden.

Diese Lücken, soweit es in einer kurz bemessenen Zeit nachträglich geschehen kann, auszufüllen, ist eine zweite, wie man sieht, besonders wichtige Aufgabe der deutschen Ferienkurse. Eine dritte endlich ist ihnen wiederum mit der naturwissenschaftlichen, aber auch der neusprachlichen gemein. Im Gegensatz zu den Fächern, deren Lehrweise durch eine alte Tradition in den Grundzügen festgelegt ist, oder durch die Natur des Gegenstandes mit einer gewissen Selbstverständlichkeit bestimmt wird, wie die alten Sprachen oder die Geschichte, haben sich die Methoden hier erst seit kurzem selbständig herausgebildet und befinden sich noch im vollen Fluß. Das gleiche gilt auch vom deutschen Unterricht. Ja, es kommt noch erschwerend hinzu, daß der Individualität des Lehrers im Deutschen ein für allemal ein größerer Spielraum gelassen werden muß als in irgend einem anderen Fache, wenn der Unterricht lebendig und fruchtbar sein soll. Und doch ist es auch hier und gerade hier erforderlich, in den großen Grundzügen eine allgemein gültige Methode festzulegen und die Grenze zu ziehen, innerhalb deren berechtigte Freiheit sich betätigen kann, ohne die allgemein bestimmten Ziele zu beeinträchtigen. Daher ist gerade auf dem Gebiet des deutschen Unterrichts eine Verständigung über die wesentlichsten methodischen Fragen ein dringendes Erfordernis, und sie muß für Lehrer, die in der Praxis stehend sich selbst und ihre Unterrichtsweise weiter fortzuentwickeln bestrebt sind, von Zeit zu Zeit immer wieder erneuert werden. Der Theorie, der Unterrichtsmethode kommt gerade für das Deutsche eine besondere Bedeutung zu.

Von den dargelegten Gesichtspunkten aus ist der Plan zu den Ferienkursen der Posener Akademie entworfen worden. Er war auf 24 Stunden berechnet, die auf eine Woche verteilt waren. Die Hälfte dieser Stunden war den wissenschaftlichen, die Hälfte den praktischen Aufgaben des Kursus gewidmet.

Da eine, wenn auch noch so gedrängte Übersicht über die gesamte Entwicklung des Gebietes in so wenigen Stunden unmöglich gewesen wäre, so konnte es sich nur darum handeln, in einer Auswahl besonders bedeutsamer Kapitel den Hörern einen Begriff von dem Fortschritt der germanistischen Wissenschaft zu geben. Dies geschah auf dem Gebiete der Literatur durch Professor G. Roethe, den bekannten Berliner Germanisten, der auf unsere Bitte seine Hilfe in bereitwilliger und dankenswerter Weise zugesagt hatte. Er sprach in je zwei zusammenhängenden Stunden: 1. Über Heldensage und Nibelungenlied; 2. über die Epi-

gonen der mittelhochdeutschen Poesie; 3. über den Wilhelm Meister. Auf dem Gebiete der deutschen Sprache und Metrik hatte Professor C. Borchling von der hiesigen Akademie die entsprechende Aufgabe übernommen. Er erörterte in ebenfalls dreimal zwei Stunden 1. Ursprung und Urheimat der Germanen. 2. Die Entwicklung der neuhochdeutschen Schriftsprache. 3. Die Metrik Gottfrieds von Weißenburg in ihrem Zusammenhang mit der altgermanischen Verskunst.

Für die praktischen Aufgaben des Kursus kam zunächst die Förderung des mündlichen Vortrags in Betracht. Zu unserer Freude war es uns gelungen, hiefür eine besonders geeignete Persönlichkeit in Dr. G. Manz zu gewinnen, der ein rühmlich bekannter Rezitator und zu gleicher Zeit durch seine vielseitige Vorbildung zum Lehrer der Vortragskunst eine besonders geeignete Persönlichkeit ist. Er hat in ebenfalls drei Gruppen von je zwei Stunden über Tonbildung und Aussprache, sowie über Technik des mündlichen Vortrags gehandelt und seine Belehrung durch mustergültige Rezitationen klassischer Dichtungen belebt und reizvoll gestaltet. Endlich habe ich selbst die Theorie des deutschen Unterrichts nach ihren wichtigsten Abschnitten behandelt und je zwei Stunden über deutsche Lektüre, deutschen Aufsatz und deutsche Sprachbehandlung vorgetragen.

An dem Kursus nahmen 21 Herren aus Stadt und Provinz Posen teil. Einige Meldungen darüber hinaus hatten örtlicher Verhältnisse wegen vom Provinzial-Schulkollegium nicht berücksichtigt werden können. Erfreulich war es, daß unter den Teilnehmern sich eine verhältnismäßig große Zahl älterer Oberlehrer und sogar der Direktor eines Progymnasiums der Provinz befand. Die Teilnahme der Zuhörer war regelmäßig und intensiv. Sie äußerte sich auch bei den zwanglosen geselligen Zusammenkünften, die sich abends an die Kurse anknüpften und bei denen vielfach in lebhafter Diskussion die am Tage erörterten Fragen nochmals durchsprochen wurden.

Der Wunsch nach einer baldigen Wiederholung des Kursus wurde mir von vielen Seiten ausgesprochen, und so wird sich denn voraussichtlich die Einrichtung der deutschen Ferienkurse in unserer Provinz, in der ja dem deutschen Unterricht eine besonders erhöhte Bedeutung, aber auch besondere Schwierigkeiten erwachsen, dauernd einbürgern. Vielleicht aber kann das hier Mitgeteilte auch in anderen Städten zu ähnlichem Unternehmen anregen, die sicherlich nicht ohne Nutzen für die deutsche höhere Schule bleiben werden.

Posen. Rudolf Lehmann.

Ein Beitrag zu den Sprechübungen im französischen Unterricht.

Die Lehrpläne weisen den Sprechübungen im neusprachlichen Unterricht mit Recht eine hervorragende Rolle zu. Dieselben sollen den Unterricht aller Klassen durchziehen. Der einfache Dialog hat vorzuwiegen. Als Endziel wird Übung (beim Gymnasium eine gewisse Geübtheit) im mündlichen Gebrauch der Sprache verlangt. Erstrebt wird deshalb in erster Linie eine gewisse Schulung im persönlichen Gebrauch der fremden Sprache, die auf den verschiedensten Wegen zu er-

reichen ist. Dem Dialog, der lebhaften Unterhaltung zwischen Lehrer und Schüler, ist der Vorzug zu geben. Der Schüler soll in den Stand gesetzt werden, sich einigermaßen geläufig in der Fremdsprache auszudrücken. Ein Faktor scheint mir bei diesen Sprechübungen, soweit ich mir ein Urteil erlauben kann, dabei denke ich in erster Linie an das Französische, nicht die gebührende Würdigung zu finden, die Schulung des Ohres. Von dieser soll im folgenden die Rede sein.

Wenn unsere jungen Deutschen zum erstenmal auf kürzere oder längere Zeit ins Ausland, also in rein französisch sprechende Umgebung, kommen, machen sie vielfach dieselbe Erfahrung, die mancher von uns auch wohl an sich gemacht hat: die stärkste Empfindung in dem Augenblick, wo sie nun praktisch ihre erworbenen Kenntnisse an den Mann bringen sollen, ist die, daß der Franzose ihnen zu rasch spricht und sie dem auf sie eindringenden Wortschwall meist gar nicht zu folgen vermögen. Erst nach Wochen oder Monaten hat sich das Ohr soweit gewöhnt, daß es mühelos der Unterhaltung folgen kann. Der Grund dieser Erscheinung, die mir vielfach von eigenen früheren Schülern bestätigt wird, liegt meines Erachtens in erster Linie an der geringen oder besser der einseitigen Schulung des Ohres.

Im Unterricht rezipiert der Schüler im wesentlichen nur das mit dem Ohr, was ihm der Lehrer vorträgt oder wonach er ihn fragt. An das Organ dieses einzelnen gewöhnt sich der Schüler im Lauf der Zeit, auch die Art der Fragestellung, der ganzen Sprechweise wird ihm vertraut. Für solche Sprechübungen mit der ihm bekannten Ausdrucksweise reichen seine Sprechfähigkeiten hin. Anders wird es schon, wenn einmal ein fremder Lehrer oder der Direktor den Unterricht vorübergehend erteilt. Da versagen die Schüler vielfach bei den angestellten Sprechübungen, denn sie sind an die Ausdrucksweise, die Sprechart dieses Lehrers nicht gewöhnt, ihr Ohr ist auf ihn nicht zugerichtet. Es ist genau dieselbe Erscheinung im kleinen, die der Deutsche im größeren Maß empfindet, wenn er zum erstenmal in rein französische Umgebung versetzt wird.

Es gilt also, neben der Aneignung der Sprechgeläufigkeit auch die Schulung des Ohres zu fördern. Durch die Unterhaltung und Belehrung, das Sprechen des Lehrers allein (selbst wenn dieser ein geborener Franzose ist), geschieht das nicht in zureichendem Maße, denn der Schüler gewöhnt sich leicht an die Ausdrucksweise der Einzelnen. Der Schüler muß gewissermaßen mit einem größeren Publikum in Berührung gebracht werden. Und das sind die Schüler selbst. Nun werden ja wohl längst die Schüler zur Selbsttätigkeit so angeleitet, daß sich zeitweise im Unterricht durch Frage und Antwort ein bescheidener Dialog zwischen den Schülern entwickelt, gewöhnlich im Anschluß an einen gemeinsam durchgenommenen Stoff, sei es aus der Lektüre oder dem Anschauungsstoff. Zweifellos wird das Ohr hierdurch geschult, das Mißliche ist dabei nur, daß diese Unterhaltung sich meist nur auf bekannte Gegenstände erstrecken kann, mit denen der Schüler wenigstens sachlich soweit vertraut ist, daß er durch Raten leicht die Lücken des beim Hören unverstanden Gebliebenen ergänzen kann. Anders gestaltet sich der Versuch, dem ich einen bescheidenen Erfolg zutrauen möchte und der sich etwa so abspielt: Für jede Stunde bekommt ein Schüler, der von Stunde zu Stunde wechselt, ein kleines Thema zur Behandlung in der Fremdsprache. Er allein aus der ganzen

Klasse beschäftigt sich mit demselben, sei es nun eine kleine Fabel, eine kleine Anekdote, ein Erlebnis, auch eine witzige Erzählung und dergleichen. Die sorgfältig memorierte Erzählung trägt er dann vor der Klasse fließend vor, so gut er es eben vermag. Die Klasse hört ihm zu. Die wenigsten Schüler werden sofort nach einmaligem Vortrag den Inhalt ganz verstehen oder im einzelnen zu folgen vermögen. Aber mit der Zeit eignen sie sich doch eine gewisse Fähigkeit an, leichteren Erzählungen unmittelbar zu folgen. Diese Art des Vortrags, wobei von Stunde zu Stunde ein anderer Schüler die Klasse 3—5 Minuten lang unterhält, dürfte geeignet sein, das Ohr einigermaßen zu schulen oder doch fördernd zu wirken. Soweit meine bescheidenen Erfahrungen reichen, ließ sich bei den Schülern durchweg lobenswerter Eifer wecken, alle unterzogen sich mit großer Freude der Aufgabe, ihre Kameraden durch eine kleine Erzählung, soweit es in ihren Kräften stand, zu unterhalten. Der Gewinn dieser so gestalteten Sprechübung liegt darin, daß die Schüler eine andere, stetig wechselnde Vortragsweise in zusammenhängender Folge hören über einen Gegenstand, der ihnen zumeist unbekannt ist und doch im Bereich ihres Fassungsvermögens liegt. Das Interesse am Stoff wird geweckt, er unterliegt ja ihrer eigenen Wahl. Das Ohr kann sich an das fremde Idiom im Munde sozusagen eines größeren Publikums gewöhnen. Als bescheidene Beigabe zu den Sprechübungen mag sich der Versuch auch sonst vielleicht lohnen.

Frankfurt a. M. Paul Wirtz.

Der erste staatliche Fortbildungskursus für Gesanglehrer an höheren Lehranstalten.

Als in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 16. April d. J. der Abgeordnete Schulze-Pelkum den wenig befriedigenden Zustand des Gesangunterrichts an unseren höheren Schulen zur Sprache brachte, konnte der Unterzeichnete als Regierungsvertreter die Erklärung abgeben, daß die Unterrichtsverwaltung dem Gegenstande die ernsteste Aufmerksamkeit zuwende und in absehbarer Zeit trotz der großen entgegenstehenden Schwierigkeiten eine allmähliche Besserung des gegenwärtigen Zustandes herbeizuführen hoffe. Nicht mit Unrecht wird die Frage der Verbesserung des Gesangunterrichts an unseren höheren Unterrichtsanstalten als eine Lehrerfrage bezeichnet, nicht als wenn unsere Gesanglehrer es an ernster Pflichterfüllung und treuer Hingabe an ihren Beruf fehlen ließen. Im Gegenteil, es darf ausgesprochen werden, daß die Mehrzahl von ihnen mit Eifer und Ausdauer ihres Amtes waltet; aber ebenso steht fest, daß, wie die Verhältnisse nun einmal liegen — näher darauf einzugehen ist hier nicht der Ort — die fachmäßige Vorbildung der Gesanglehrer im allgemeinen sehr vieles zu wünschen übrig läßt. Im Rahmen solcher Erwägungen lag es, wenn die Unterrichtsverwaltung dazu überging, ihrerseits — von anderer Seite waren schon Versuche ähnlicher Art gemacht worden — einen ersten Fortbildungskurses für bereits im Amte befindliche Gesanglehrer zu veranstalten. Der gedachte Kursus fand in der Zeit vom 29. Juli bis zum 10. August d. J. in den Räumen des Königl. Akademischen Instituts für

Kirchenmusik zu Charlottenburg statt. Die Leitung lag in den Händen des als Musikschriftsteller auch in weiteren Kreisen bekannten neuen Direktors des Instituts, Professor Dr. Kretzschmar; ihm zur Seite standen fünf Dozenten, die in gleichem Maße wie er der Sache eine warme Begeisterung entgegenbrachten. Die einzelnen Provinzen hatten, entsprechend der von vornherein festgesetzten Höchstzahl der Teilnehmer, je drei Gesanglehrer (nur bei einer Provinz waren es vier) als Kursisten entsendet, so daß die Gesamtzahl sich auf 37 belief.

Der Kursus erstreckte sich über folgende Gegenstände:

1. Klassenunterricht in Sexta und Quinta, 19 Stunden (Hof- und Domsänger Rolle, Gesanglehrer der VI. Realschule in Berlin),
2. Chorgesang, 12 Stunden (Professor Thiel vom Institut für Kirchenmusik),
3. Theorie, 12 Stunden (Professor Schröder vom Institut für Kirchenmusik),
4. Vortragslehre, 12 Stunden (Direktor Professor Dr. Kretzschmar),
5. Vorträge über ausgewählte Kapitel der Musikgeschichte, 6 Stunden (Privatdozent Dr. Wolf),
6. Vorträge über die Physiologie und Hygiene der Stimme, 6 Stunden (Sanitätsrat Dr. Pielke).

Namentlich die Unterweisungen über die Handhabung des Klassenunterrichts und der Leitung des Chorgesanges konnten naturgemäß ihre volle Kraft nur dann entfalten, wenn sie sich möglichst enge an den tatsächlichen Unterrichtsbetrieb anschlossen. Demgemäß war aus den Schülern der Berliner VI. Realschule eine Übungsklasse von 15 Sextanern und eine zweite von 22 Quintanern zusammengestellt worden; ferner waren die Kursisten zu einem Männerchor zusammengetreten, und endlich gab es noch einen gemischten Chor, zu dem die Kursisten den Tenor und Baß und die Chorklasse der genannten Realschule den Sopran und Alt, im ganzen 35 Knaben, gestellt hatte.

Hatten die Klassen- und Chorübungen, zum Teil auch die Vorträge über Physiologie und Hygiene eine unmittelbare Einwirkung auf den Betrieb des Gesangunterrichts zum Ziele, so sollten die Unterweisungen über Theorie und Vortragslehre und die Vorträge aus der Musikgeschichte die Kursisten vor allem auf eine vertiefte Auffassung ihres Amtes hinleiten. Umspannt, durchsetzt und getragen aber war die ganze Kursusarbeit von dem Gedanken, daß der Gesangunterricht, wie es in einem der von den Kursusleitern erstatteten Berichte treffend ausgedrückt ist, nicht nur *zum* Singen erziehen soll, sondern daß sein letztes Ziel Erziehung *durch* das Singen sein muß. In der Tat, wenn der Gesangunterricht das leisten soll, was er auch bei beschränkter Stundenzahl seiner Natur nach zu leisten imstande ist, so muß er aufhören, als ein der Schule nur angeklebtes Beiwerk zu gelten, viemehr muß er, organisch in den Unterrichtsplan eingefügt, durch die in ihm selbst und in seinen vielfachen Beziehungen zu anderen Unterrichtsstoffen liegenden Bildungselemente zur Allgemeinbildung der Schüler das Seinige beitragen.

Es liegt auf der Hand, daß bei der knapp bemessenen Zeit das Dargebotene zum großen Teil sich auf Anregungen beschränken mußte. Nichtsdestoweniger darf angenommen werden, daß die ausgestreute Saat auf fruchtbaren Boden gefallen ist; denn nach dem übereinstimmenden Urteile der Kursusleiter bewiesen die

Teilnehmer einen Eifer und eine Empfänglichkeit, durch die den Leitern ihre Aufgabe zu einem Genusse geworden ist, ja es wird mit Genugtuung hervorgehoben, daß die Lernbegierde und die Dankbarkeit der zum Teil bereits in höherem Alter stehenden Teilnehmer, die zudem dem Kursus einen Teil ihrer Ferien opferten, mit der Schwierigkeit der Materie nur zu wachsen schien, und wenn es in einem der Berichte heißt, Lehrer und Teilnehmer wären am Schlusse des Kursus in dem Bedauern einig gewesen, daß die gemeinsame Arbeit schon zu Ende sei, so entspricht das dem Eindruck, den auch der Unterzeichnete auf Grund seiner eigenen Beobachtungen gewonnen hat. Er schließt sich daher auch gerne dem Wunsche an, in den eine kurze Besprechung des Kursus in der Monatsschrift für Schulgesang (II. Jahrgang, 6. Heft, S. 144) ausklingt: „Möchte dieser erste Fortbildungskursus nicht auch der letzte sein".

Groß-Lichterfelde. Karl Jansen.

Westfälischer Bannerwettkampf.

Vom herrlichsten Herbstwetter begünstigt, fand am 12. und 13. Oktober d. J. auf der Festwiese des Fredenbaums zu Dortmund der erste Bannerwettkampf der höheren Schulen Westfalens statt. Hatte die Veranstaltung auch in den Wettkämpfen, die seit Jahren in den Provinzen Schleswig-Holstein und Ost-Preußen stattfinden, nachahmenswerte Vorbilder, so war doch das Ausfechten eines Turnkampfes gerade in Westfalen in Anbetracht der großen Zahl der beteiligten Lehranstalten immerhin ein Wagnis, dessen Gelingen nur der geschickten und wohlgelungenen Organisation durch den unter Leitung des Direktors Professor Dr. Schneider (Realschule zu Dortmund) stehenden Ortsausschusses zu danken ist.

Von den 61 höheren Lehranstalten Westfalens hatten sich 44 mit je 3 Prozent der Gesamtschülerzahl beteiligt, und zwar nahmen die Vollanstalten mit Schülern der Klassen U II bis O I, die Nichtvollanstalten mit solchen der Klassen O III und U II teil. Bei kombinierten Voll- und Nichtvollanstalten beteiligte sich jede Anstalt für sich.

Alle Schüler der Vollanstalten und die der Nichtvollanstalten bildeten bei den Turn- und Spielübungen je eine besondere Abteilung. Für jede von ihnen hatte der Herr Oberpräsident der Provinz Westfalen einen Wanderpreis in Gestalt eines prachtvollen Banners als Anerkennung für die besten turnerischen Leistungen und als Ansporn zur Pflege deutscher Spielfreude und Spiellust gestiftet.

Von besonderen Anordnungen in bezug auf Beaufsichtigung der teilnehmenden Schüler war von der Behörde Abstand genommen worden. Einmal waren die Schüler während ihres Aufenthaltes in Dortmund so beschäftigt, daß zu Ausschreitungen keine Zeit übrig blieb, sodann waren alle Schüler während der Nacht in Freiquartieren untergebracht, die die Eltern von Dortmunder Schülern in anerkennenswerter Bereitwilligkeit zur Verfügung gestellt hatten, und schließlich vertraute die Provinzialbehörde darauf, daß auch viele Lehrer auswärtiger Anstalten aus eigenem Interesse an der Sache sich zu der Mitreise nach Dortmund entschließen würden. Dieses Vertrauen ist nicht getäuscht worden. Sämtliche 44 An-

stalten waren bei der Veranstaltung durch ein oder mehrere Mitglieder des Lehrerkollegiums vertreten.

So trafen im Laufe des Sonnabend-Nachmittags (12. Oktober) 93 Direktoren und Lehrer und 438 Schüler in Dortmund ein, die letzteren schon am Bahnhofe jubelnd empfangen von den liebenswürdigen Quartiergebern oder deren Familienangehörigen. Nach einer kurzen Besichtigung der Stadt fanden sich alle in dem neuerbauten Stadttheater ein, wohin die gastfreundliche Stadt Dortmund die jungen Turner und ihre Führer zu einer mit besonderer Pracht ausgestatteten Festvorstellung von Schillers Tell eingeladen hatte.

Der andere Morgen fand die Turnerschar vollzählig früh um 7 Uhr auf der Spielwiese des Fredenbaums vereinigt. Irgendwo findet sich für die Bewohner des Sauerlandes folgende Charakteristik: „Er ist ungemein groß und wohlgebaut, vielleicht der größte Menschenschlag in Deutschland (Enakskinder), aber von wenig geschmeidigen Formen; kolossale Körperkraft ist bei ihm gewöhnlicher als Behendigkeit anzutreffen.“ Daß das Urteil über Größe und Körperkraft ebenso zutrifft, wie das betreffs der Geschmeidigkeit verfehlt ist, konnte man beobachten, als nun das dreistündige Wetturnen um die beiden Banner anhub. Es war eine Freude, die wohlgebauten jugendlichen Gestalten auf der umwaldeten Wiese im hellen Sonnenschein sich umhertummeln zu sehen. Als Übungen waren für dieses Jahr ein 100 m-Laufen, Kugelstoßen, Weitspringen und Schleuderballweitwerfen ausgewählt worden. Um alles einseitige Trainieren zu verhindern, werden in jedem Jahre andere Übungen ausgewählt und kurz vor dem Bannerkampfe bekannt gemacht werden. Als Sieger gingen das Gymnasium zu Bocholt und die Realschule zu Haspe hervor.

Nach einer $1^1/_2$stündigen Gottesdienstpause wechselten turnerische Sondervorführungen des Realgymnasiums und der Realschule zu Dortmund mit weiteren Wettspielen (Schleuderball, Faustball, Schlagball) der auswärtigen Turner ab. Das gemeinsame Mittagessen wurde durch einen Kaisertoast und mehrere Ansprachen wirksam belebt, worauf die Wettspiele, die Sondervorführungen der Oberrealschule und ein Musterriegenturnen der auswärtigen Anstalten den Nachmittag ausfüllten. Nach Übergabe der Banner und der den Einzelsiegern in den Wettspielen zuerkannten Eichenkränze erfolgte die Rückfahrt.

Es darf mit Genugtuung festgestellt werden, daß der Bannerkampf und überhaupt die ganze Veranstaltung ohne jeden Unfall und ohne bemerkenswerte Ungehörigkeit verlief, ein gutes Zeichen für die gute Zucht, die an den westfälischen Anstalten herrscht. Deutsche Zucht geht vor in allem!

Münster. J. Norrenberg.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Zum evangelischen Religionsunterricht.

Eine nicht geringe Zahl für den evangelischen Religionsunterricht berechneter und den Religionslehrer angehender Bücher liegen mir zur Besprechung vor. In vielen reflektieren sich die Kämpfe der theologischen Parteien und Schulen, in vielen das starke Ringen der Gegenwart, im Kampf um einen neuen geistigen Lebensgehalt der Religion unter den Kulturgütern den richtigen Platz zu geben; wieder andere, in alten Geleisen weitergehend, wollen oft Gesagtes anders und besser sagen, ohne die schweren Fragen und Probleme zu berühren, als ob der Religionsunterricht, von dem religiösen Leben der Gegenwart isoliert, die Idylle ländlichen Konfirmandenunterrichts darstellen könnte und sollte.

Meine Besprechung, die zum Teil etwas summarisch sein wird, will nicht widerlegen und diskutieren, sie will soweit charakterisieren, daß der Leser die neuen Bücher richtig einordnen kann.

Zu vielen Fragen, ihrer drückenden Schwere sich vollbewußt, sucht Schieles *) tapferes und tiefes Buch eine neue Antwort zu geben. Er möchte der deutschen Kultur und Schule zum Christentum die rechte Stellung geben. Seine Aufsätze und Reden sind, wie er sagt, aus der Freude oder aus dem Zorn, aus dem Kleinmut oder aus der Hoffnung vergangener Tage geboren. Indem er seinen Ausführungen die Eisenacher Thesen der Freunde der christlichen Welt vom Jahre 1900 und eine freundschaftliche und temperamentvolle Polemik von Arthur Bonus beifügt, verstärkt er den Eindruck starken persönlichen Lebens. Er hat daher mit gutem Grunde jede Systematisierung und Harmonisierung vermieden und überträgt den Wechsel der Stimmungen auf den Leser, trotzdem eine einheitliche Wirkung erzielend, weil sich in allem eine starke, einheitliche religiöse Persönlichkeit ausspricht. Wenn er an anderer Stelle sein Buch nicht ohne Pathos Blätter aus dem Tagebuche einer großen Liebe zum Volke und seiner Schule nennt, so denkt er dabei zunächst an die Volksschule und die Seminarien, und

*) Schiele, F. M., Religion und Schule. Aufsätze und Reden. Tübingen 1906. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). VI u. 220 S. 3,60 M.

die besonderen Nöte dieser Schulgattungen liegen ihm besonders am Herzen. So will er im ersten Aufsatz die Surrogate der Bibel in der Volksschule bekämpfen und der Bibel Raum schaffen. Wir in der höheren Schule sind vielmehr in der Gefahr, einem übertriebenen Biblizismus zu verfallen. Aber die meisten Fragen haben gleiches Interesse für alle Lehrer, nicht zuletzt die Frage, ob Religion lehrbar sei, ob die Religion nicht überhaupt aus dem Schulunterricht zu entfernen sei usw. Die Stellung Schieles zu diesen Fragen, in mancher Kirchenzeitungspolemik arg verzerrt, wird auch den Gegner veranlassen, die eigenen Anschauungen zu revidieren und fester zu fundieren.

Ein nicht unbedenkliches Schlagwort droht die Forderung „genetischen Religionsunterrichts“ zu werden. Die Rufer im Streit wenden kritiklos eine berechtigte Forschungsmethode der Wissenschaft auf den Unterricht an. Sie gehen von der in der Wissenschaft längst auf ihre Grenzen zurückgeführten Anschauung aus, daß die Entstehungsgeschichte über den Wert einer Sache entscheide. Sie vergessen ganz, daß in allen Wertgebieten, der Logik, der Ethik, der Ästhetik und Religion die Frage nach dem Wert durch die Frage nach der Entstehung nicht gelöst wird. Die moderne Philosophie hat darin Entscheidendes gesagt, so daß eine Verkennung dieser Prinzipienfrage heute als Zeichen wissenschaftlicher Rückständigkeit zu beurteilen ist. Am wenigsten wird dieser Positivismus im Religionsunterricht die Herrschaft erringen dürfen. Solche Versuche fordern die Mißverständnisse, denen die nicht genug zu schätzende religionsgeschichtliche Arbeit in vielen Kreisen begegnet, geradezu heraus. Krapf,*) der in der Vorrede zu seinen Materialien für den genetischen Religionsunterricht hofft, daß bei einer Behandlung des religiösen Stoffes im Geiste der historisch-kritischen Richtung das Interesse der Kinder rege wird und wächst, stößt entweder offene Türen ein, denn eine heilsgeschichtliche Entwicklung ist bisher stets gelehrt worden, oder aber er verwechselt in bedauerlicher Weise die Aufgaben des Theologen und des Lehrers. Schiele sagt einmal sehr richtig, daß es sich nicht darum handelt, einem Volksschüler die popularisierten Formeln einer Geschichtsphilosophie beizubringen. Der Form nach ist das Buch von Krapf denn auch mehr zur wissenschaftlichen Orientierung des Lehrers bestimmt. Und da die geschichtliche Orientierung auch des Volksschullehrers durchaus wissenschaftlich gegründet sein muß, falls er nicht haltlos durch jeden Windhauch der Kritik umgeblasen werden soll, so wäre an sich ein kürzeres, die Resultate der Wissenschaft verarbeitendes Buch wohl am Platz. Aber gerade unter diesem Gesichtspunkt versagt Krapf. Dem Ursprung der Religion widmet er $9^1/_2$ Seiten! Wer darüber nicht mehr zu sagen hat, und wer an diesem Punkt, um nur eins zu sagen, weder von der Psychologie der Religion etwas beibringt noch überhaupt die wissenschaftliche Problemstellung hier zu kennen scheint, wer in den ganz ungenügenden, durch den Zufall zusammengewirbelten Literaturnachweisen die wichtigsten Werke ignoriert, soll nicht in so

*) Krapf, G., Materialien für den genetischen Religionsunterricht. Bd. 1, Ursprung der Religion. Quelle der christlichen Religion. Materialistische und pantheistische Weltanschauung. VIII u. 135 S. Bd. 2, Die Entwicklung der Glaubenslehre der christlichen Kirche. VIII u. 151 S. Dresden 1907. Bleyl u. Kämmerer. je 2,25 M.

stolzen Tönen sein Buch das erste nennen, das die Resultate der historisch-kritischen Richtung in einfacher Form wiedergibt. In dem wunderlichen Kapitel über den Pantheismus hebe ich den Satz heraus, daß die Lehre Buddhas in den Upanishaden niedergelegt sei, wobei dann weiterhin Buddha ganz naiv für Brahman gesetzt wird. Das Buch kann um so mehr abgelehnt werden, als wir an populärer, aber wirklich wissenschaftlich begründeter Literatur für diese Zwecke fast eine erdrückende Überfülle haben. Mir liegen zunächst eine Anzahl Hefte der Biblischen Zeit- und Streitfragen *) vor. Das durch die religionsgeschichtlichen Volksbücher hervorgerufene Unternehmen hat manch wertvolles und gut einführendes Heft hervorgebracht. Die Hefte sind natürlich nicht gleichwertig. Grützmacher legt den Ton auf die Streitschrift. Nicht immer mit Glück. Es geht z. B. nicht an, mosaikartig aus hier und da entnommenen Aussprüchen verschiedener Autoren ein Jesusbild zusammenzusetzen und das so entstehende Gebilde „das liberale Jesusbild" zu nennen. Es ist eine abzulehnende Methode, wenn er den Satz wagt, daß erst mit einer bestimmten Reife und einem gewissen Reichtum an religiös-christlichen Lebenserfahrungen . . . die innere Voraussetzung für den Glauben an die jungfräuliche Geburt gegeben ist. Es ist sehr bequem und für den Gegner zugleich kränkend, wenn die eigene Stellung schließlich auf größere religiöse Reife und Tiefe gegründet wird. Daß Grützmachers Schriften auch die Vorzüge von Streitschriften haben, den frischen Ton, oft zielstrebigen Witz, bisweilen auch wohl etwas Keulenschwingen, daß sie endlich auch wertvolle sachliche Argumente enthalten, soll hervorgehoben werden. Lemmes Ausführungen über Jesu Irrtumslosigkeit gehören nicht zu dem Besten aus seiner Feder. Das Problem ist nicht scharf formuliert. Was S. 22 Anm. über die Unterscheidung zwischen Wahrheitserkenntnis und Wissen gesagt ist, wobei Grenzen des Wissens keine Irrtumsfähigkeit Jesu einschließen, also zugestanden werden, mußte vorangestellt werden, dann brauchte sich die Untersuchung nicht in zwei Einzelfragen zu verlieren, sondern hätte wohl psychologisch und geschichtlich vertiefter sein können. Klar durchdacht, wissenschaftlich fest begründet und darum ohne zerstreuende Seitenblicke auf Nebenzwecke das Interesse konzentrierend ist Procksch: Johannes der Täufer. Eine rechte Zeitfrage behandelt sachlich korrekt mit warmer Anteilnahme in interessanter fesselnder Darstellung A. Risch: Die deutsche Bibel in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Das Büchlein (ein Doppelheft) merke sich auch der Deutschlehrer zur Lektüre vor. Hoennickes vorsichtig abwägende Studie über die neutestamentliche Weissagung vom Ende erfreut durch Klarheit, Unbefangenheit und religiöse Wärme.

Aus den religionsgeschichtlichen Volksbüchern **) habe ich nur ein Heft zu

*) Kropatscheck, Lic., Dr., Biblische Zeit- und Streitfragen zur Aufklärung der Gebildeten. Groß-Lichterfelde-Berlin. E. Runge. je 0,50 M. Daraus: Grützmacher, R. H., Die Jungfrauengeburt, II. Serie, 5. Heft. Derselbe: Ist das liberale Jesusbild modern, III. Serie, 2. Heft. Lemme, L., Jesu Irrtumslosigkeit, III. Serie, 1. Heft. Procksch, O., Johannes der Täufer, III. Serie, 5. Heft. Risch, A., Die deutsche Bibel in ihrer geschichtlichen Entwicklung, III. Serie, 3./4. Heft. Hoennicke, G., Die neutestamentliche Weissagung vom Ende.

**) Schiele, F. M., Religionsgeschichtliche Volksbücher, II. Reihe, 8. Heft: Gunkel, G., Elias, Jahve und Baal. Tübingen 1906. J. C. B. Mohr. 76 S. 0,50 M.

würdigen, die meisterhafte Studie Gunkels: Elias, Jahve und Baal. In beachtenswerter Weise spricht der Verfasser in der Einleitung über die Lage der alttestamentlichen Wissenschaft in ihrem Verhältnis zu der bisher in der Kirche herrschenden Überzeugung. Er versteht die Klagen über die Verwirrung, die die moderne Kritik hervorgerufen habe. Er gibt zu, daß diese bisweilen zu weit gegangen sei und manche biblische Überlieferung wieder zu Ehren kommen werde. Aber die Tendenzen der Kritik seien von den Anklägern verkannt; diese habe schon beim Einreißen an einen Neubau gedacht. So habe denn die alttestamentliche Wissenschaft aus dem Schutt der Jahrtausende nicht nur ein farbenprächtiges Bild der israelitischen Religionsgeschichte erstehen lassen, sondern sie habe im Alten Testamente eine Geschichte entdeckt, in der wirklich Brunnen lebendigen Wassers für jeden quellen, der das göttliche Walten in der Geschichte würdigen kann. Ein Musterbeispiel solcher Schriftforschung ist der Elias Gunkels nun wirklich. Das Buch charakterisiert die moderne literaturgeschichtliche Methode nach ihrer negativen und positiven Seite durchaus. Nur besitzt nicht jeder Forscher die ästhetische Feinfühligkeit und die psychologisch geschulte Nachempfindungsfähigkeit und künstlerische Gestaltungskraft Gunkels, die sich hier durchaus bewährt.

Mit ebenso großer Freude zeige ich Rothsteins trefflichen Unterricht im Alten Testamente*) an. Hier hat sich durch den Hallenser Professor Rothstein unterstützte Wissenschaftlichkeit, pädagogisches Feingefühl und religiöse Tiefe miteinander verbunden, um dem Religionslehrer das Buch für seine alttestamentlichen Unterweisungen zu schaffen und „suchenden Freunde der Religion Israels und ihrer Geschichte" die Möglichkeit zu geben, zu dem von den Parteien Gunst und Haß entstellten Alten Testament eine feste Position zu gewinnen. Fachzeitschriften mögen das im einzelnen nachweisen und auch wohl hier und da Einwürfe erheben. Ich will hier nur die überaus praktische Verteilung des Stoffes auf ein darstellendes Hilfsbuch und ein begründendes Quellenbuch hervorheben. Das Quellenbuch läßt die Quellen direkt zu uns reden, es vergegenwärtigt die geschichtliche Entwicklung der Religion Israels durch zeitlich geordnete Quellenstücke, bringt die wichtigsten Prophetenstellen in bestimmter Ordnung, nimmt wichtige Quellen für die Volksgeschichte auf und zieht auch nichtisraelitische Quellen heran, ohne besonders für die Urgeschichte außerisraelitische Parallelen zu vergessen. Das Buch antiquiert eine ganze Literatur. Auch der Nichttheologe, der in den mittleren Klassen Altes Testament treiben muß, hat nun einen sicheren Führer, der ihm die Wanderung durch dies oft verkannte Gebiet zur Freude und zum eigenen Gewinn machen wird.

Richter**) isoliert in seiner interessanten, wenn auch nicht durchweg überzeugenden Studie das Problem der messianischen Weissagung und ihrer Erfüllung. Daß er hier ein rein wissenschaftliches Problem und die methodische Verwertung

*) Rothstein, G., in Verbindung mit Rothstein, J. W.: Unterricht im Alten Testament. Hilfs- und Quellenbuch für höhere Schulen und Lehrerbildungsanstalten. 2 Teile. Halle a. S. 1907. Buchhandlung des Waisenhauses. X u. 230, XII u. 216 S. 5 M.

**) Richter, J., Die messianische Weissagung und ihre Erfüllung mit besonderer Beziehung auf ihre Behandlung in der Schule. Gießen 1905. A. Töpelmann. VI u. 90 S. 1,80 M.

im Unterricht zusammen behandelt, kommt dem Buch nicht zugute, da die wissenschaftliche Lösung des Problems noch keineswegs präjudiziert, nun auch eben diese Lösung zur Grundlage des Unterrichts zu nehmen. In dankenswerter Weise räumt das Buch mit mancherlei traditionellen Rückständigkeiten auf und wird, wenn seine Methode befolgt wird, den Unterricht vertiefen.

Zu meinem aufrichtigen Bedauern muß ich Zanges Johannesevangelium *) in vielen Punkten ablehnen. Ich tue es nicht ohne Zögern, da niemand des geehrten Verfassers große Verdienste um den Religionsunterricht mehr würdigen kann als ich. Aber der Herr Verfasser wird selbst eine offene Diskussion über sein Buch für förderlicher halten als ein innerlich nicht empfundene Lob. Daß das Buch mit unendlicher Liebe zur Sache, mit peinlichster Akribie ausgearbeitet ist, daß es ferner außerordentlich viel Wertvolles beibringt, braucht bei einem Buch von Zange nicht erst besonders gesagt zu werden. Aber nun die Einwürfe. War es nötig, das Buch so unlesbar zu gestalten? Über lauter Fragen, Seitensprüngen, Parallelstellen, Wiederholungen, Aufgaben, massenhaften Zitaten kommt der Leser nicht zur Ruhe, er erliegt der Wucht des angehäuften Materials. Aber nicht nur das. Das Evangelium selbst in seiner literarischen Einheit kommt nicht zu seinem Recht. Kein Wort der literaturgeschichtlichen Orientierung findet sich, und was das Schimmste ist, das Evangelium ist in seiner Komposition vollständig zerrissen und wird nach einer ihm fremden Disposition zerstückelt. Aus der abzulehnenden Anpassung an das Kirchenjahr z. B. wird unter A. behandelt: Was das Johannesevangelium über seinen Inhalt, über Auferstehung und Himmelfahrt Jesu und über den heiligen Geist lehrt. Joh. 20, 30. 31; 20, 29; 1, 19—2, 22; 14, 8—29; 14, 10; 2, 23—3, 13. Mit einem Wort: als Ziel wird nicht ein Verständnis des Evangeliums als eines Literaturwerkes angesehen, sondern im Anschluß an das Kirchenjahr werden die Stellen des Evangeliums gruppiert, um schließlich eine Art von Glaubenslehre zu gewinnen, die dann durch Wiederholungen, Exkurse, die an sich sehr wertvoll sein können, durch vertiefende Aufgaben, thetische Zusammenfassungen gestützt und vervollständigt wird. Das Buch treibt wesentlich biblische Theologie. Während etwa Schlatters populäre Auslegung des Evangeliums mir den einzig möglichen Weg der Verarbeitung zeigt, bei dem das Verständnis des Literaturwerkes Hauptzweck ist, dogmatische Fragen nur hier und da zu streifen sind, wird hier das Evangelium um dieser Nebenzwecke willen erklärt. Schließlich ist der Teil des Untertitels: Evangelium und moderne Weltanschauung für das Wenige, was dafür beigebracht wird, etwas pompös, während der Titel: Christentum und Griechentum durchaus berechtigt ist. Dem Verfasser hat sich der in dem Buch dargelegte Weg in langer Praxis als der beste erwiesen. Nicht jeder wird auf diesem Wege zum gleichen Ziele kommen.

Ein Warnungszeichen richte ich auf vor Bezners **) Buch über unser evan-

*) Zange, F., Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht, Heft 6: Das Johannesevangelium oder Christentum und Griechentum, Evangelium und moderne Weltanschauung. Gütersloh 1905. C. Bertelsmann. XII u. 114 S. 2 M.

**) Bezner, L., Unser evangelisches Kirchenwesen. Kurze Darstellung der Entstehung, Verfassung und Ordnung der evangelischen Kirche. Stuttgart. E. H. Moritz. 127 S. 2 Abbildungen. 1 M.

gelisches Kirchenwesen. Das Buch mag für praktisch-erbauliche Zwecke einfacher Gemeinden ausreichen. Aber es entbehrt der scharfen Formulierung sowohl der geschichtlichen wie der juristischen Fragen. Die Darstellung der in Preußen geltenden Kirchenverfassung z. B. ist ganz unzureichend und fehlerhaft.

Andersons Schulandachten*) sind nach keiner Richtung vorbildlich. Ich hebe zwei charakteristische „Andachten" heraus. Zu Ostern läßt der Verfasser vier Strophen von „O Haupt voll Blut . ." singen, verliest dann die schöne, aber ganz unösterliche Stelle 1. Kor. 9, 24—27 von dem Laufen in den Schranken, redet ausführlich vom antiken Wettlauf und geht, die paulinische Anwendung des Bildes streifend, dazu über, in langer moralisierender Rede das Thema zu behandeln: das Schulleben ein Wettlauf. Am Schluß folgt ein farbloser Hinweis auf Ostern. Ich meine, entweder lasse ich „O Haupt voll Blut" singen und stelle dann die Schulgemeinde unter das Kreuz Christi. Oder ich halte eine Ansprache über die Gründe des Sitzenbleibens, dann verlese ich aber nicht ein Schriftwort, das doch wirklich nicht auf das Schulleben und seine Hemmungen gedeutet sein will. Ein andermal wird ein kurzer und keineswegs vertiefter Lebensabriß Goethes mit Gesang und Schriftverlesung eingeleitet, mit Amen geschlossen und dann als Andacht angesprochen. Aber auch da, wo wirklich religiöse Themata zur Darstellung vorkommen, finde ich einen durch Bilder und blütenreiche Diktion kaum verhüllten Mangel an spezifisch religiösem Gehalt.

Der für sächsische Realschulen berechnete „Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht"**) wird an unsern höhern Schulen kaum Eingang finden, schon weil er sich den preußischen Lehrplänen nicht anpaßt. Der Hauptteil des Werkes, eine Bibelkunde, entfernt sich von dem Ideal einer für Schulen berechneten biblischen Literaturgeschichte sehr weit. Das Buch bringt kurze schematische Dispositionen des Inhalts, die für den Unterricht nicht fruchtbar gemacht werden können, die wohl in früheren Jahren für Prüfungszwecke auswendig gelernt wurden, aber jetzt keinen ersichtlichen Zweck mehr haben. Die Glaubens- und Sittenlehre bringt einen dogmatischen Lehrgang, wie er wohl im Konfirmandenunterricht üblich ist. Die Kirchengeschichte ist sorgfältig gearbeitet, genügt aber für die oberen Klassen unserer höheren Schulen nicht.

Das Handbuch der evangelischen Religionslehre***) von Fauth, Rinneberg und Evers, dessen vorliegender Bd. I als Vorstufe zu Christlieb-Fauths schönem Handbuch dient, besitzt Vorzüge, die seine Einführung wohl erwägenswert machen. Ich stimme dem Grundsatz durchaus bei, daß es nicht rätlich ist, ein Schulbuch mit vielen Anmerkungen und Erläuterungen zu versehen. In den Biblischen Geschichten ist der Text der durchgesehenen Bibelausgabe zugrunde gelegt und nach dem Grundsatz verfahren, daß ein Schulbuch nicht anders reden darf, als

---

*) Anderson, W., 40 Schulandachten. Leipzig 1906. Rengersche Buchhandlung. 72 S. 1,40 M.

**) Goldenker, M., Hofmann, H., Kreußler, G., Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen. Leipzig 1906. Dürrsche Buchhandlung. 294 S. 14 Abbildungen. 2 Karten. 3 M.

***) Fauth, F., Rinneberg, F., Evers, M., Handbuch der evangelischen Religionslehre Bd. I. Vorstufe zu Fauth-Christlieb. Leipzig 1905. G. Freytag. 299 S. 2,80 M.

der Schüler reden und schreiben darf. Daß die Verbindung der Biblischen Geschichten mit Spruch, Lied und Katechismus vom Lehrer herzustellen ist, wird mit Recht gegen gewisse Lehrbücher hervorgehoben, die nur zu sehr den Lehrer ersetzen wollen. Ich freue mich, daß der Grundsatz, das Buch sei ein Lernbuch, kein Lehrbuch scharf betont ist. Dasselbe gilt für den Quartateil. Nur mit der Art, wie der Katechismus erklärt wird, kann ich mich nicht befreunden. Hier wird mit dem Grundsatz des Lernbuches gebrochen, und der Lutherschen Erklärung, nur durch den Druck von ihr verschieden, wird eine längere Paraphrase vorangeschickt, die etwa das enthält, was der Lehrer zu erarbeiten hat. Auch bei den Liedern ist leider der Grundsatz, keine Erläuterungen zu geben, durchbrochen, und zwar keineswegs mit großem Geschick (etwa: der böse Feind = Teufel, Beständigkeit = Ausharren in der Gefahr). Die Übersicht der Kirchenlieder nach einzelnen Provinzen ist für das Schulbuch ein unnützer Ballast. In der Übersicht über die Einteilung der Bibel müßte mehr gegeben werden, die wichtigsten Namen waren zu erklären; auch über die Sprache der Bibel und Luthers Übersetzung fehlt jedes Wort. Eine Karte erbitten wir für weitere Auflagen als Beigabe.

Bromberg. H. Richert.

Neue österreichische Lehrbücher für den katholischen Religionsunterricht.

In der „Monatschrift“ 1907, S. 182—186 wurde eine Anzahl kürzlich erschienener österreichischer Lehrbücher besprochen; recht schnell hat sich diesen erfreulichen Neuerscheinungen eine weitere Anzahl katholischer Schulbücher angeschlossen. Es sind:

1. Krauß, Dr. Eduard, Lehr- und Lesebuch für den katholischen Religionsunterricht in den oberen Klassen des Gymnasiums und verwandter Lehranstalten. Dritter Teil: Sittenlehre. Wien 1907. A. Pichlers Wwe. u. Sohn. 8°. 172 S. geb. 2,50 Kr.

2. Krauß, Dr. Eduard, Tabellarische Übersicht über die Ereignisse des Neuen Testamentes vom Auftreten Johannes des Täufers bis zur Herabkunft des Heiligen Geistes. Zwei Tabellen. Wien 1907. Pichlers Wwe. u. Sohn. 2,50 Kr.

3. Adolf Kühnl, Lehrbuch der katholischen Religion für die oberen Klassen der Realschulen und verwandter Lehranstalten. I. Teil: Glaubenslehre. Wien 1906. Pichlers Wwe. u. Sohn. 8°. 151 S. geb. 2,50 Kr.

4. Adolf Kühnl, Lehrbuch der katholischen Religion für die oberen Klassen der Realschulen und verwandter Lehranstalten. II. Teil: Sittenlehre. Wien 1906. Pichlers Wwe. u. Sohn. 8°. 131 S. geb. 2,50 Kr.

5. Hora Dr. Engelbart, Illustriertes Lehr- und Lesebuch der Kirchengeschichte für Gymnasien, Realschulen und verwandte Lehranstalten. Mit 50 Abbildungen. Wien 1906. Pichlers Wwe. u. Sohn. 8°. 221 S. geb. 3,20 Kr.

Für die Beurteilung dieser neuen Lehrbücher sollen die in der Monatschrift 1907, S. 182, 183 angegebenen Grundprinzipien maßgebend sein; hervorzuheben

ist jedoch von vornherein, daß die zuletzt erschienenen Bücher in den wichtigsten Punkten einen erfreulichen Fortschritt bedeuten.

1. Die Sittenlehre von Krauß steht an wissenschaftlicher Gediegenheit auf derselben Höhe wie seine Apologetik und Dogmatik; doch hat der Verfasser in seiner Sittenlehre viel glücklicher den Charakter eines Schulbuches verstanden und den Ton eines Schulbuches getroffen als in seinen beiden ersten Werken. Der Stoff wird in drei Hauptteilen abgehandelt: 1. „von den grundlegenden Wahrheiten", 2. „von den Pflichten des Menschen gegen Gott", 3. „von den Pflichten gegen die Geschöpfe". Die Heilige Schrift ist in lateinischen und namentlich in deutschen Zitaten reichlich verwertet; manche allzulange biblische Stellen, die ohnehin als bekannt gelten dürfen (z. B. S. 82, das Gleichnis vom barmherzigen Samariter, S. 83, 84 das Gleichnis vom unbarmherzigen Knecht u. a.) hätten wohl nicht ganz angeführt zu werden, oder höchstens im „Lesebuche" abgedruckt zu werden brauchen; Stellen von Profanschriftstellern sind mäßig und geschickt verwandt. Auch die Auswahl im Lesebuche S. 124—172 ist passend und nützlich. Manche mehr liturgische Partien, z. B. S. 50, 51 u. a. hätten wohl ausbleiben können; dagegen sind manche modernen Anführungen recht glücklich; so wird z. B. die eindringliche Stelle von „zwanzig Professoren der Medizin" S. 96, 97 von gewaltigem Einfluß auf die Jugend sein.

2. Die beiden Tabellen, die wieder von sorgsamer Arbeit und unermüdlichem Eifer im Dienste der Jugend Zeugnis ablegen, zeigen eine Größe von 0,96×0,63 m. Die erste stellt die Ereignisse aus dem Leben Jesu bis zum Dezember des letzten Jahres seiner öffentlichen Tätigkeit, die zweite die Ereignisse aus seinem Leiden und seiner Verherrlichung dar. Dem Gegenstande, den sie behandeln, und dessen Bedeutung im Unterrichtsbetriebe entsprechend, werden die beiden großen und schönen Tabellen wohl mehr Einzelinteresse als allgemeine Verwertung finden können; immerhin verdienten sie als „Anschauungsmittel" in der Schule verwandt zu werden.

3. Die beiden Bücher von Kühnl sind für Realschulen' geschrieben. Daß diese Schulen und die verwandten Lehranstalten endlich mit eigenen Lehrbüchern bedacht werden, ist vernünftig und zeitgemäß. Referent hat in seiner Abhandlung über den katholischen Religionsunterricht (in Teubners Handbuch 1905, S. 166) darauf hingewiesen, daß die bisherigen gangbaren Lehrbücher mit ihrer Terminologie und mehr noch mit ihrer Menge von Zitaten aus dem Griechen- und Römertum meist für die lateinlosen und modernen Anstalten wenig geeignet sind, und daß es sich deshalb empfehle, für solche Schulen eigene Lehrbücher zu schreiben. Kühnl hat dem Zwecke seines Buches entsprechend, die gewöhnliche Terminologie verlassen und dafür entsprechende deutsche Ausdrücke eingesetzt; desgleichen hat er für die bisherigen klassischen Zitate solche aus der modernen deutschen Dichterwelt gesucht. Kühnls Bücher sind im engsten Anschlusse an den „vom österreichischen Gesamtepiskopate approbierten Katechismus" verfaßt; das ist durchaus zweckmäßig, aber an den nötigen Stellen gehen die Bücher weit über den Rahmen des Katechismus hinaus. Zu wünschen wäre, daß die einzelnen Leitsätze nicht zu sehr auseinandergerissen würden, was sich mancherseits, wo ein Satz auf mehreren Seiten hingezogen ist, recht störend zeigt.

Die Glaubenslehre handelt in drei Hauptstücken „von dem Glauben und dem apostolischen Glaubensbekenntnisse", „von der Gnade und den Sakramenten", „von den Sakramenten insbesondere". Die „Glaubenslehre" enthält zahlreiche, in das Gebiet der Sittenlehre, zumal aber der Apologetik hineingehörige Partien, doch werden gerade die letzteren, z. B. die Gottesbeweise, der Pantheismus, Materialismus u. a. ausführlich und gediegen behandelt. Die Lehre von den letzten Dingen, die wohl nur dem Katechismus zuliebe in die Sittenlehre aufgenommen wurde, wäre wohl besser der Glaubenslehre zugewiesen worden.

4. Die Sittenlehre behandelt den allgemeinen Teil in zwei und den besonderen Teil in vier Abteilungen. Der Verfasser hat mit Recht die gerade in unseren Tagen im Vordergrunde des Schulinteresses stehenden Fragen sorgsam studiert und liebevoll behandelt; so werden die Lehren von der Willensfreiheit, der Nächstenliebe, der Feuerbestattung, dem Aberglauben, dem Selbstmord, dem Duell, vom Staate, vom Privateigentum u. a. sehr sorgfältig und gründlich dargestellt. Mit den Ausführungen (S. 60, 61) über Magnetismus und Spiritismus werden hoffentlich nicht manche Religionslehrer sich befreunden; man soll den Teufel doch nicht an die Wand malen, wo Menschenwitz und Menschenlist und — anderes ausreichen. Bei den Paragraphen über „das Nationalitätenprinzip" (S. 82, 83) klingt die Heimat- und Vaterlandsliebe des Verfassers vielleicht mehr als objektiv nötig ist, durch. Die Ansichten über „Diebstahl" (S. 108), „Wucher" (S. 109), verbotene Speisen (S. 120, Anm. 2) werden wohl genauer gefaßt und richtig gestellt werden können.

Trotz dieser Ausstellungen ist das Erscheinen der Kühnlschen Bücher freudigst zu begrüßen, und die beiden Werkchen werden schon ihren Weg gehen und viele Freunde finden.

5. Horas „Kirchengeschichte" verdankt ihr Entstehen „dem Bedürfnisse der Zeit, dem Wunsche des österreichischen Episkopats und der Anregung seitens der katholischen Religionslehrer an den österreichischen Mittelschulen".

Der Verfasser will „die wichtigsten Ereignisse, Verhältnisse und Persönlichkeiten der kirchlichen Vergangenheit in historischem Zusammenhang" den Schulen vorführen. Hauptzweck bei der ganzen Kirchengeschichte soll ja sein, „den übernatürlichen Charakter der Kirche auch auf historischem Wege zu beweisen, den katholischen Glaubensinhalt als ein unveränderliches Gut aller christlichen Jahrhunderte aufzuzeigen und aus dem Glaubensleben der Vergangenheit den Schüler für die heilige katholische Kirche zu begeistern". Nachdruck sollte hierbei auf die kulturelle und soziale Macht des Christentums gelegt werden; auch auf „die menschliche Seite in der Kirche" sollte aufmerksam gemacht werden.

Mit Recht hat Hora dem Wunsche des Episkopats entsprechend, dem christlichen Altertum und dabei den Irrlehren einen verhältnismäßig geringen Raum zugewiesen, dafür aber in den folgenden Perioden die wichtigeren Abschnitte desto mehr hervorgehoben. Seine Einteilung und Stoffanordnung ist eigenartig; für ein Schulbuch empfielt sich zweifellos die Auswahl von kurzen Kapiteln, deren Durchnahme in einer Lehrstunde ermöglicht werden kann. Aber auch die jetzige Einrichtung des Buches hat ihre Vorzüge. Die besten wissenschaftlichen Werke wurden verwertet, und die wichtigsten für die Liturgie und das Dogma bedeutsamen

Illustrationen sind dem Texte eingefügt. Im einzelnen wird die Erfahrung beim Gebrauche des Buches noch auf manche Vervollkommnung hinweisen können und müssen, aber auch in seiner jetzigen Form wird das Buch den nötigsten Unterrichtsanforderungen gerecht, um so mehr als der Unterricht in der Kirchengeschichte in Österreich auf die letzte Klasse gelegt ist.

Eschweiler. Wilhelm Capitaine.

Griechische Reisebücher.

Engel, Eduard, Griechische Frühlingstage. Zweite neubearbeitete Auflage, mit 21 Bildern nach der Natur. Jena 1904. H. Costenoble. 376 S. geh. 4 M., geb. 5 M.

Wenn ein Buch wie das vorliegende eine zweite Auflage erlebt, so ist eine solche Tatsache aller Beachtung wert. Wie kommt es, daß in unserer Zeit, wo so viele Reisebeschreibungen das Licht des Buchladens erblicken, um bald wieder zu verschwinden, dieses Buch eine Ausnahme macht? Man wird ein Zweifaches anführen dürfen. Einmal ist das Interesse für Griechenland tatsächlich in den letzten Jahren in der gebildeten Welt, auch bei den Laien, in erfreulicher Weise gestiegen. Und dann zeichnet sich gerade Engels Buch durch eine so prachtvolle Frische und eine so wohltuende Ursprünglichkeit aus, daß man sich willig dem Genuß seiner Lektüre hingibt. Engel ist ein Philhellene von fast leidenschaftlicher Begeisterung, die man gerne auf sich wirken läßt, weil sie sich so ungeschminkt und lauter gibt. Und da das Ganze so frisch und fröhlich ist, so kann man manche Paradoxie übersehen und namentlich wir armen Schulmeister und Philologen können es ertragen, wenn der Verfasser mit seiner Pritsche auf uns losklopft, die „alleine das berühmte Ithaka meiden und sich mit der gedruckten Odyssee begnügen“ (S. 55) oder „jahraus jahrein Abhandlung auf Abhandlung, Kommentar auf Kommentar über die seit vier Jahrhunderten abgehandelten und kommentierten griechischen Schriftsteller häufen, so hoch und massig, daß vom Geiste der Schriftsteller kaum noch etwas zu lebendiger Wirkung kommt“ (S. 218) usw. Wir wollen uns durch solche „herben Worte“, wie der Verfasser sie selbst bezeichnet und die er für gut fand, auch in der neuen Auflage stehen zu lassen, die Freude an dem vielen Vergnüglichen, was er sonst über Land und Leute zu erzählen weiß, nicht verderben lassen. Wir wollen auch nicht mit ihm rechten über sein temperamentvolles Eintreten für die Einführung der neugriechischen Aussprache in unsern Schulen statt des „breitmäuligen Geplärres des Altgriechischen“, wie die neue geschmackvolle Wendung in der neuen Auflage lautet. Wenn die Sache so einfach läge, wie er meint, so hätte sie sich längst durchgesetzt. Aber das tut sie nicht, weder wissenschaftlich noch praktisch, und der Verfasser brauchte deshalb nicht den „Schlendrian auf dem Gebiete des Schulwesens“ dafür anzuklagen, daß man seinen Ausführungen nicht folgt.

Die erste Auflage stammt aus dem Jahre 1887. Die neue ist ein im ganzen wenig veränderter Abdruck. Es sind nur einige wenige Abschnitte fortgelassen und einige Fremdwörter ausgemerzt. Manchmal hätte man freilich einige mehr

zeitgemäße Veränderungen gewünscht, z. B. die Angabe einer neueren Volkszählung als der von 1879 (S. 146). Auch hätte u. a. ein Satz wie dieser nicht stehen bleiben sollen: „Welchem Gott einst der Tempel von Korinth geweiht gewesen, das haben unsere Gelehrten noch nicht herausgebracht, weil sich in den Reisebeschreibungen der Alten nichts davon findet", seit es durch Ausgrabungen festgestellt ist, daß er dem Apollo geweiht war. Die neuen Anmerkungen geben nicht viel her. Eine Verschlechterung bedeutet aber geradezu die Ausstattung: der Neudruck hat viel kleinere Lettern, die in den in Petit gesetzten Dichterstellen durchaus zum Augenpulver werden, und die 21 Bilder sind gar nichts wert und wären besser fortgelassen. Da war die alte bilderlose, schön gedruckte Ausgabe entschieden vornehmer.

Im ganzen ist es das frühere Buch geblieben, und so kann man dieser neuen Auflage nur wünschen, daß sie ebenso freudige Leser finden möge als die alte. Es werden doch nicht nur „Leihbibliotheksexemplare" abgesetzt sein, wie der Verfasser anderswo („die griechische Aussprache") spottet, sondern die alten „Frühlingstage" werden ihren Einzug in manchen Privatbesitz gehalten haben. Berichterstatter fand einmal ein ganz zerlesenes Exemplar der ersten Auflage in dem kretischen Museum von Candia und vergaß über den packenden Berichten von den lebenden Griechen eine Zeitlang die ihn umgebende tote Welt; er ist überzeugt, daß auch die neue Auflage manchen Leser zu einem Freunde Griechenlands machen und ihn mit Sehnsucht erfüllen wird, in jenem schönen Land Frühlingstage verleben zu dürfen.

Seiler, Friedrich, Griechische Fahrten und Wanderungen. Reiseeindrücke und Erlebnisse. Mit einem Titelbild und 17 Zeichnungen von Martha Lobach. Leipzig 1904. Fr. Wilh. Grunow. VI u. 423 S. geh. 4,50 M., geb. 6 M.

Goethe wollte, wie wir jetzt wissen (Goethe-Jahrbuch XXIX, p. 13), in der geplanten Fortsetzung von Dichtung und Wahrheit nach seiner Rückkehr aus Italien über „die Lust der Gereisten" schreiben „von ihrem Erfahrenen und Bemerkten zu sprechen" und dem gegenüberstellen den „Tic der Zuhausegebliebenen minderen Anteil zu zeigen, wodurch das Gefühl dessen, was man entbehrte, nur desto lebhafter wurde". Es ist jammerschade, daß wir die Ausführung dieser Gedanken entbehren müssen. Ganz abgesehen von dem, was sie zur Kenntnis Goethes selbst beigetragen hätte, wie trefflich würde sie ausgedrückt haben, was schon so mancher nach einer ihn mächtig ergreifenden Reise gespürt hat, diesen Gegensatz zwischen der Reisefreude, die noch in der Seele des Heimkehrenden nachzittert, und der alltäglichen Gleichgültigkeit der alten Umgebung. Es ist nur gut, daß der „Tic" der Teilnahmlosen nicht immer die Erzählerlust des Wanderers erstickt hat; wir würden sonst um manche treffliche Reisebeschreibung gekommen sein.

Auch die vorliegende ansprechende Schrift verdankt dieser Erzählerfreudigkeit ihr Entstehen. Ursprünglich erschienen die einzelnen Reiseberichte in verschiedenen Zeitungen, wo sie seinerzeit lebhaften Beifall fanden, und sind nun hier in verkürzter und dadurch auch verbesserter Form zu einem Buch zusammengefaßt. Verfasser schildert in ihnen eine Reise, die er (wohl 1903) durch Griechenland, besonders auch im Anschluß an die Reisen des Kaiserlich deutschen archäologischen Instituts unter Dörpfelds Leitung gemacht hat. Mit großer Frische weiß er

seine Leser zu unterhalten, mit Begeisterung die Herrlichkeiten der Natur und Kunst, die er gesehen hat, zu schildern und mit Humor auch von seinen kleinen freudigen oder leidvollen Erlebnissen zu berichten. Wie die Reisen unter Dörpfeld vor sich gehen (oder muß man leider sagen: vor sich gegangen sind?), kann man nirgends besser als hier lesen. Verfasser schreibt ausdrücklich, wie er in der Vorrede äußert, nicht für gelehrte Archäologen, sondern für solche, „denen die alte deutsche Sehnsucht nach dem sonnigen Süden im Herzen wohnt und die das Land der Griechen mit der Seele suchen". Er wird ihnen in der Tat eine freundliche Stunde bereiten. Auch den Schülern der oberen Klassen der höheren Lehranstalten kann das Buch empfohlen werden, zumal wenn in einer zweiten Auflage noch ein wenig gekürzt und an einzelnen Stellen noch etwas retuschiert wird.

Die Ausstattung ist sehr gut. Die vielen kleinen Federzeichnungen, die Fräulein Martha Lobach beigesteuert hat, sind vortrefflich; sie sind sauber und deutlich und verhelfen dem Leser in ihrer wirklich charakteristischen Art zu einem guten Verständnis.

Ziebarth, Erich, Kulturbilder aus griechischen Städten. Mit 22 Abbildungen im Text und auf einer Tafel. Aus Natur und Geisteswelt. Band 13. Leipzig 1907. B. G. Teubner. III u. 120 S. geb. 1,25 M.

Das Büchlein gehört nicht ganz in diese Reihe, doch darf es hier erwähnt werden, da es sowohl auf Grund eigener auf Reisen gewonnener Anschauungen geschrieben ist, als auch von jedem, der eine Reise nach Griechenland oder richtiger nach Kleinasien machen will, mit Nutzen gelesen werden wird, — nach Kleinasien, denn die griechischen Städte, von denen der Verfasser hier erzählt, liegen außer auf Thera und in Ägypten alle in Kleinasien. Sind doch merkwürdigerweise auch gerade hier in Pergamon, Priene, Milet ganze antike Städte aus Erde und Schutt wieder ans Tageslicht gestiegen. Wenn man das Büchlein liest, wird es einem wieder einmal klar, wieviel uns im eigentlichen Griechenland noch fehlt, wo uns wohl viele einzelne Stätten, aber noch keine ganze Stadt zurückgeschenkt ist. Athen selbst aber hat der Verfasser mit Recht beiseite gelassen, da es ein Buch für sich erfordern würde, und hat sich lieber den Orten zugewandt, die durch die deutschen Ausgrabungen in neuester Zeit die allgemeine Aufmerksamkeit auf sich gelenkt haben.

Über diese weiß er in sehr geschickter Weise zu plaudern. Selbst Epigraphiker läßt er die alten Urkunden der steinernen Inschriften oder Papyri reden und versteht es, uns immer neue Bilder vom Leben und Treiben der antiken Bewohner in den auferstandenen Ruinen in anmutigem Wechsel vor Augen zu führen. Die Einleitung über die antiken Archive ist eine wertvolle Orientierung, ebenso wie im Schlußkapitel die Besprechung der Papyrusfunde, und daß auch die ägyptischen Ausgrabungen in den Kreis der Schilderungen gezogen sind, verdient den Dank der Leser. So begleitet das Büchlein überall die neuesten Forschungen. Dadurch daß es Vergleiche aus dem modernen Leben heranzieht, wirkt es besonders anschaulich, dadurch daß es den Humor nicht verschmäht, anregend.

Die Abbildungen (meist nach Photographien) sind im ganzen ansprechend, nur wenige, wie das zu dunkle Theaterbild von Milet, mißraten; die Pläne trotz ihrer Kleinheit klar und übersichtlich. Wünschenswert dürfte es sein, den Plan

von Thera so umzukehren, daß Norden oben ist. Wir sind ja nun einmal daran gewöhnt, die Karten in dieser Richtung zu lesen, und wer da weiß, wie schwer es ist von einem einmal falsch aufgenommenen Kartenbilde loszukommen, wird den ausgesprochenen Wunsch begreiflich finden. Außerdem ist gerade auf diesem Plan der Orientierungspfeil so zart angedeutet, daß er nicht viel nützt. Vielleicht könnte auch an einzelnen Stellen des Textes, z. B. beim Burgtor und Südtor von Pergamon, ein Hinweis auf die Bezeichnung der Karte gegeben werden.

Alles in allem ist es ein höchst erfreuliches Büchlein, dem ein großer Leserkreis unter den Gebildeten und besonders auch unter unsern Schülern zu wünschen ist.

Baumgarten, Fritz, Knosos. Programmbeilage zum Bertholdsgymnasium in Freiburg i. B. 1907. Mit einer Bildertafel. 35 S.

Es war ein glücklicher Gedanke von Baumgarten, in der diesjährigen wissenschaftlichen Beilage zum Jahresbericht des Bertholdsgymnasium in Freiburg i. B. — sie erscheinen in Baden bekanntlich im Herbst — eine Beschreibung von Knosos (so schreibt der Verfasser mit den Engländern) zu bringen. Gerade die dortigen Ausgrabungen stehen ja augenblicklich so sehr im Vordergrund des allgemeinen Interesses und verdienen so sehr die Beachtung aller Gebildeten, daß Verfasser auf den Dank vieler Leser rechnen kann, denen er hier eine bequeme und gediegene Übersicht von ihrem jetzigen Stande und ihren wissenschaftlichen Ergebnissen gibt. Er weiß freilich wohl, daß das Kulturbild, das er hier zu entwerfen sucht, nicht vollständig sein kann, weil die Ausgrabungen noch lange nicht abgeschlossen sind. Dennoch begrüßen wir mit Freuden, daß er sich entschlossen hat, das „weitschichtige, wenig verbreitete und nicht für jedermann zugängliche Material" in gemeinfaßlicher Form zusammenzufassen. Ist doch schon bis jetzt so viel völlig Überraschendes ans Tageslicht gekommen, daß „unser Auge in der Tat Zeit gebraucht, sich darauf einzustellen" und wir hierfür gerne jede gute Darstellung benutzen. Baumgarten hat im letzten Winter bei einer Reise nach Kreta Knosos selbst besucht und sich wie jeder, der dorthin kommt, dem Zauber der großartigen Ruinen nicht entziehen können. Von dieser Reise und ihren Eindrücken erzählt er in seiner frischen Weise. Wer sich angenehm in die dortige eigenartige Welt einführen lassen möchte, der wird das mit guten Abbildungen geschmückte Heft vollbefriedigt aus der Hand legen.

Groß-Lichterfelde. J. Waßner.

b) Einzelbesprechungen:

Maschke, Die realistische Vorbildung und das Rechtsstudium. Berlin 1907. Verlag von Franz Vahlen. 38 S. 8°. 1,40 M.

Der Verfasser dieser gedankenreichen Schrift gehört zu den Freunden des humanistischen Gymnasiums. Die klassische Bildung hält er für die beste Vorbereitung auf das juristische Studium. Die Zulassung der Abiturienten der Realgymnasien und Oberrealschulen zum Rechtsstudium sieht er nicht als ersten Schritt auf dem Wege zur Vernichtung des humanistischen Gymnasiums an, sondern als Konzession an die Freunde realistischer Bildung, gemacht im Interesse des huma-

nistischen Gymnasiums, um dieses von ungeeigneten Elementen zu entlasten und in seiner Eigenart zu erhalten. Seine von echter, heiliger Begeisterung getragenen Ausführungen verdienen ernste Beachtung, namentlich auch von seiten der Gegner. Welche Vorbildung für den Juristen notwendig ist, das zu entscheiden, ist vor allem Sache der Juristen selbst. Wenn der Leiter einer höheren Schule in dieser Monatschrift erklärt hat, daß „die Fähigkeit, sprachlich schwierige Pandektenstellen zu bewältigen, nicht ausschlaggebend sein dürfte für die Leistungen eines Richters, Rechtsanwaltes oder Verwaltungsbeamten", so hat er nicht geradezu unrecht. Aber er zeigt doch mit diesem, trotz seiner vorsichtigen Fassung der Mißdeutung ausgesetzten Ausspruche, daß ihm das rechte Verständnis fehlt für die große Bedeutung, die das Studium des römischen Rechtes für die Ausbildung des Juristen hat. Sie ist ja auch dem Laien schwer klar zu machen*), und man kann sich eigentlich nicht allzusehr wundern, wenn man gelegentlich Äußerungen hört, wie die oben angeführte, oder wie die eines Offiziers, der mir gegenüber die Überflüssigkeit des Studiums des römischen Rechts damit begründete, daß ja der Leutnant auch nicht das römische Exerzierreglement zu kennen brauchte. Solche Leute bilden nur leider die sogenannte öffentliche Meinung, deren Druck dann an maßgebender Stelle vielleicht nicht immer der nötige Widerstand entgegengesetzt wird. Da ist es denn mit größtem Danke zu begrüßen, wenn gelegentlich aus berufenem Munde ein Wort der Belehrung und Aufklärung erklingt, wie wir es erst kürzlich von Litten und Wenger gehört haben und nun wieder von Maschke in so schöner und vollendeter Form vernehmen.

Die Resultate, welche Verfasser als Leiter von Einführungskursen mit Realschulabiturienten gemacht hat, sind im Durchschnitt ebenso günstig, wie die, über welche Referent in gleicher Stellung vor einigen Jahren in dieser Monatschrift berichtet hat. Den Vorsprung, den die Gymnasialabiturienten vor ihnen zweifellos haben, holen fleißige und begabte Zöglinge realer Anstalten bald ein. Das wird jetzt auch durch die Resultate der ersten juristischen Prüfung bestätigt, über welche statistische Zusammenstellungen erwünscht wären. Von den Schülern des Unterzeichneten haben bereits zwei im Referendarexamen zu Berlin das Prädikat „Ausgezeichnet", mehrere das Prädikat „Gut" erhalten. Durchgefallen sind bisher nur verhältnismäßig wenige; ihr Prozentsatz ist gewiß nicht größer, als der der Gymnasialabiturienten. Insoweit wäre also gegen die neue Einrichtung nichts zu sagen. Aber sehr richtig hebt Verfasser hervor, daß man in den Kursen wohl den Zöglingen realer Anstalten zu einem befriedigenden Verständnis der Quellen des römischen Rechts verhelfen, nicht aber den Mangel an klassischer Bildung beseitigen kann. Nicht einmal die nötigsten Geschichtskenntnisse, an denen es meist so sehr fehlt, können hier übermittelt werden. Soweit solche nicht in den Vorlesungen über römische und deutsche Rechtsgeschichte erworben werden, müssen die Studenten auf allgemeine Vor-

*) Chamberlain hat es in den Grundlagen des XIX. Jahrhunderts versucht, aber seine Ausführungen sind doch nicht durchweg zutreffend. Am besten hat über diese Frage Mommsen gehandelt in zwei Reden, die jetzt zum ersten Male im dritten Bande seiner juristischen Schriften veröffentlicht sind. Vgl. auch Litten, Römisches Recht und Pandektenrecht in Forschung und Unterricht, Berlin 1907. Wenger, die Stellung des öffentlichen römischen Rechts im Universitätsunterricht, Wien 1907.

lesungen in der philosophischen Fakultät verwiesen werden. Das gleiche gilt von der Philosophie. Auf keinen Fall aber würde ich dazu geneigt sein, von den Lateinkursen drei Stunden für die griechischen Kurse abzugeben. Dieser Vorschlag des Herrn Verfassers scheint mir ganz unpraktisch. Obwohl ich zugebe, daß in den drei griechischen Stunden nicht viel erreicht wird, so kann ich mir von der Verdoppelung dieser Stundenzahl keinen nennenswerten Erfolg versprechen, jedenfalls keinen solchen, der den Verlust der lateinischen Kurse irgendwie auszugleichen imstande wäre. Die sechs lateinischen Stunden sind das Mindestmaß, unter das nicht heruntergegangen werden kann. Schwer begreiflich ist es, daß die Unterrichtsverwaltung der Juristenfakultät einer preußischen Universität den zweiten Kursus erlassen hat. In Berlin kommt es vor, daß einzelne Studenten, und nicht die schlechtesten, den zweiten Kursus freiwillig zweimal besuchen. Wünschenswert wäre es, daß die Kurse durchweg, auch die ersten, nur von juristischen Dozenten, nicht auch von Philologen gehalten würden, und wünschenswert wäre ferner, daß sie auch von Gymnasialabiturienten zahlreich, nicht nur wie bisher vereinzelt, besucht würden. Ganz richtig bemerkt Verfasser, völlig übereinstimmend mit meinen früheren Bemerkungen, daß der gute Realabiturient hinter dem Durchschnittsgymnasiasten nicht nur nicht zurückbleibt, sondern ihn oft noch übertrifft. Es ist mir schon zu Ohren gekommen, daß die auf Realanstalten vorgebildeten Rechtsstudenten von ihren humanistisch geschulten Kommilitonen um die Kurse beneidet werden, daß letztere aber den Besuch der Kurse mit ihrer Würde für unvereinbar halten. Das ist ein falscher Standpunkt. Die Rivalität zwischen den Zöglingen der verschiedenen Schulgattungen hat ihr Gutes, wenn sie zu einem edlen Wetteifer führt; verwerflich aber ist jede Überhebung, auf der einen Seite, wie auf der anderen. Auch die Realabiturienten sollen sich nicht, wie das bisweilen vorkommt, einbilden, daß sie durch den Besuch der Kurse eine Überlegenheit über die Zöglinge humanistischer Gymnasien erlangen. Das ist gewiß nicht der Fall, und man darf solchen Hochmut nicht aufkommen lassen. Aber andererseits sollen die Realabiturienten auch nicht als Rechtsstudenten zweiter Klasse angesehen oder behandelt werden. Aus diesem Grunde kann ich auch dem Vorschlage, den Verfasser am Schluß seiner Schrift macht, nicht zustimmen. Er will für die Realabiturienten das Studium mit den Vorlesungen über das öffentliche Recht beginnen lassen. Ob eine solche Änderung der Studienordnung, die ja schon häufig verlangt worden ist, nützlich wäre, das kann hier nicht erörtert werden. Sollte sie aber einmal zur Wirklichkeit werden, so müßten sie für alle Studenten eingeführt werden. Es ist nicht angängig, zwei Klassen von Rechtsstudenten zu machen, von denen die eine mit dem Studium des Privatrechts, die andere mit dem des öffentlichen Rechts aufginge. In Berlin hören die Realabiturienten durchweg im ersten Semester die Vorlesungen über System des römischen Privatrechts und römische Rechtsgeschichte. Ich habe nicht bemerkt, daß sich daraus ein Nachteil ergeben hätte, und ich glaube nicht, daß dieser Anfang für die Realisten zu schwer ist. Daß der Besuch der Kurse den Vorlesungen über römisches Recht vorausgehe, ist nicht erforderlich. In Frankreich lehrt man das römische Recht vor solchen, die überhaupt nicht lateinisch können, und diese erwerben sogar mit Arbeiten über römisches Recht erste Preise, eine Einrichtung, die wir allerdings nicht nachmachen wollen. Aber der Abiturien

eines preußischen Realgymnasiums besitzt hinreichende lateinische Kenntnisse, um den Vorlesungen über System des römischen Privatrechts folgen zu können. Auch darin sehe ich kein Unglück, wenn viele den zweiten Kursus in höheren Semestern hören. Gerade deshalb, weil man wollte, daß sich die Studierenden während der ganzen Studienzeit, und immer wieder, mit dem römischen Rechte beschäftigen, hat man auf dem deutschen Juristentage zu Berlin im Jahre 1902 die Einführung des von der Unterrichtsverwaltung so dringend befürworteten Zwischenexamens abgelehnt. Muß ich mich demnach gegen die positiven Vorschläge des Verfassers zum Teil ablehnend verhalten, so bekenne ich mich doch rückhaltlos zu fast allen seinen, in der besprochenen Schrift vorgetragenen Ansichten und wünsche dem vortrefflichen Büchlein eine recht weite Verbreitung.

Groß-Lichterfelde. B. Kübler.

Ruge, Arnold, Kritische Betrachtung und Darstellung des deutschen Studentenlebens in seinen Grundzügen. Tübingen 1906. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). X u. 184 S. 8°. geh. 2,40 M., geb. 3,20 M.

Der Titel läßt zunächst vermuten, daß man es mit einer kritischen Darstellung der heutigen studentischen Verhältnisse zu tun hat, das aber liegt Ruge in der vorliegenden Arbeit fern, dieser Aufgabe will er sich erst in einem späteren Teile unterziehen. Das Eigenartige des Buches, was auch ein Urteil so schwer macht, liegt in der Methode des Verfassers, er bezeichnet sie selbst als „philosophisch oder absolut-kritische": d. h. „es war zunächst ein Kriterium zu schaffen, ein oberstes Prinzip und von diesem alles übrige herzuleiten". „Die vorliegende Arbeit soll die Wertmaßstäbe, die Bedingungen und notwendigen Voraussetzungen für ein zweckmäßiges Studentenleben geben", sie soll also einem hochschulpädagogischen Zwecke dienen. Mit dem vom Verfasser angewandten Prinzip, alles nach Fichteschem Vorbild aus einem obersten Begriff abzuleiten, kann ich mich nicht befreunden, gerade dadurch bekommt insbesondere das erste Kapitel über „Wesen und Wert der deutschen Universitäten" etwas Gesuchtes und Geschraubtes, halb Wahres, halb Falsches. So kann ich z. B. Ruges Theorie von der Entstehung der Schule nicht zustimmen: „Aus diesem Glauben an die Entwicklung des Höheren im Menschen sind die Schulen entstanden. Ihr Entstehen ist die öffentliche Kundgebung von dem Werte des Außersinnlichen, sie sind die Darstellung des Göttlichen im menschlichen Zusammenleben, die Konkretisierung eines Ideals, einer allen gemeinsamen Idee" (S. 27). Auch sonst fordert dieses Kapitel vielfach zum starken Widerspruch heraus, es sind darin Stellen enthalten, die von einer hochgradigen Überschätzung der deutschen Universitäten zeugen, ja einzelnes muß man direkt als Entgleisung bezeichnen, so z. B. wenn behauptet wird: „Mit dem Einsturz der urdeutschen Universitäten ist der Beginn zum gänzlichen Zerfall des Deutschen Reiches gemacht" (S. 35).

Ich fürchte, dieses wenig gelungene und auch seines schweren philosophischen Stils wegen nicht leicht zu lesende Kapitel wird manchen veranlassen, das Buch aus der Hand zu legen, und das würde ich bedauern, da sein übriger Inhalt reiflich durchdacht und überaus lesenswert ist. Die Aufgabe der Universität findet Ruge mit Waldeyer darin, „in den Wissenschaften das Höchste, was erreicht werden

kann, zu erstreben, in den praktischen Fächern das, was für die Wissenschaft notwendig und das, was ihr unmittelbar entspricht" (S. 49). Als die einzige notwendige Voraussetzung für den Bestand der deutschen Hochschulen und mit ihnen der deutschen Wissenschaft bezeichnet er die „akademische Freiheit", und zwar meint er mit Recht, daß die Entwicklung ihrer Form eine „Entwicklung zur Anerkennung innerer Freiheiten der Universität und ihrer Mitglieder sei" (S. 55). Die Lehrfreiheit stellt an den akademischen Lehrer die Forderung, nur das zu lehren, was er durch wissenschaftliche Forschung gefunden hat, und es so zu lehren, daß der ernste Charakter der Wissenschaft gewahrt bleibt (S. 58). Von diesem Standpunkt aus erklärt Ruge, daß „dem Anstellen eines sozialdemokratischen Professors im Prinzip nichts im Wege stehe" (S. 59), anderseits lehnt er es ab, daß ein Professor vom Katheder aus politisch agitieren oder Fürstenbeleidigungen u. a. aussprechen dürfe. Indessen gibt er selbst zu: „die Lehrfreiheit im weitesten Sinne des Wortes ist noch eine zu erringende Aufgabe des 20. Jahrhunderts", und er weist auch auf den Hauptfeind, den Klerikalismus hin, der die Lehrfreiheit gern vernichten möchte. Die Lernfreiheit wünscht Ruge ohne Einschränkung; Lehrpläne dürfen nach ihm nicht mehr sein wollen als Ratschläge. Die Lebensfreiheit „muß dem Zwecke, dem Wesen der Universität, ihren Aufgaben und Zielen entsprechen und muß sich halten im Rahmen der Gesetze" (S. 71). Sie ist lediglich dazu da, den Studenten „alle Gelegenheit zu verschaffen, in Ruhe zu studieren: nur wer studiert, hat Anspruch auf sie" (S. 71). Alle Vereinigungen, in denen Dinge getrieben werden, die der Ausbildung hinderlich sind (übermäßiges Trinken, Mensursport), werden daher folgerichtig verworfen.

Ruge ist kein Freund des ausgesprochenen Spezialistentums, er fordert die „Erreichung von guten Fachkenntnissen und allgemeiner Bildung" (S. 79). Vor allem aber sei die richtige Art zu erkennen für den Studenten wichtig, das Bilden einer streng wissenschaftlichen Methode. Aus diesem Grunde soll er sich als Lernender weder in religiöser noch politischer Hinsicht festlegen, und Ruge fordert daher auch die Aufhebung aller akademischen Vereinigungen mit solchen Tendenzen als dem Wesen der Universität widerstreitend (S. 89).

Die sittliche Kraft der Wissenschaft bietet nach Ruge das einzige Mittel, in freien Universitäten „pädagogisch zu wirken" (S. 121), und die Aufgabe des Professors ist mit der möglichst zweckentsprechenden Lehre an den Studenten (S. 126) erschöpft. Den Ferien schreibt der Verfasser eine wichtige Rolle zu, sie sind nicht zum Ruhen, sondern zum Durcharbeiten des Gelernten und zum Vorbereiten des Neuen da. Deshalb sollten sie auch in der Universitätsstadt selbst verbracht werden. Die Examina hält Ruge für ein sehr heilsames Gegengewicht zur akademischen Lernfreiheit, und zwar sieht er im Staatsexamen eine Prüfung des Wissens, im Doktorexamen hauptsächlich eine Prüfung der methodischen Schulung des Studenten.

In einem weiteren Kapitel kommt Ruge auf die Vorbereitung zum Studium zu sprechen und weist mit Recht auf den zu schroffen Übergang von der Schule zur Hochschule hin, ein Problem, an dessen Lösung man bisher immer noch ohne rechten Erfolg gearbeitet hat. Es geht jedoch nicht an, wie es auch Ruge tut, die Hauptschuld der höheren Schule zuzuschieben; solange die heutige Schul-

organisation bestehen bleibt, wird sich der zweifellos vorhandene Mißstand nicht radikal beseitigen lassen. Aber die Debatten über das Abiturientenexamen, der Versuch, den Oberprimanern in der Wahl gewisser wissenschaftlicher Fächer freie Hand zu lassen, und der von den Vorkämpfern einer „Hochschulpädagogik" gemachte Vorschlag, dem Gymnasium eine „Selekta" anzufügen, und manch andere Erscheinungen deuten auf eine beginnende Wandlung im höheren Schulwesen hin. Ja, es fragt sich, ob nicht gar die Entwicklung zuletzt dahin führt, zwischen Schule und Hochschule eine neue selbständige Zwischenform von Unterrichtsanstalt — auch Ruge denkt an eine solche (S. 49) — einzuschalten, die Obersekunda bis Oberprima umfaßte. Organisationsform, Lehrziele und Methode dafür zu finden, würde allerdings noch Sache der Zukunft sein.

Es ist nicht leicht, dem Rugeschen Buche gerecht zu werden. Auf jeden Fall ist es sehr schätzenswert als wissenschaftliche Arbeit über das deutsche Studentenleben, die neben guten eigenen Meinungen des Verfassers auch die Äußerungen unserer besten Denker und Hochschullehrer über die behandelten Fragen bringt. Soweit der Verfasser das eigentliche Hochschulleben des Studenten behandelt, kann man ihm im ganzen zustimmen, und ich wünsche dem Buche, das von hohem Idealismus durchglüht ist, recht viele Leser. Allerdings muß man es verstehen, insbesondere in den Anfangs- und Schlußkapiteln, wo Fragen allgemeiner Natur erörtert werden, mit viel Kritik zu lesen, und darf sich von manchen gewagten und als absolut richtig hingestellten Behauptungen und Verallgemeinerungen des noch jugendlichen Verfassers nicht stören lassen. Und an mancher Stelle muß man eine Auseinandersetzung mit ihm geradezu aufgeben, weil er mit zu allgemeinen Ausdrücken statt mit festen eindeutigen Begriffen operiert. Auch der oft etwas schwere, von Fichte beeinflußte Stil wirkt etwas störend; eine einfachere Schreibart, die deshalb nicht unwissenschaftlich zu sein braucht, würde dem Buche sicher mehr Leser verschaffen.

Rostock. Paul Ssymank.

Amrhein, Hans, Die deutsche Schule im Auslande. 259. Bändchen der Sammlung Göschen. Leipzig 1905. 175 S. 8°. geb. 0,80 M.

Der frühere Rektor der deutschen Schule in Galatz und verdienstvolle Herausgeber der Zeitschrift „Die deutsche Schule im Auslande" war gewiß, wenn einer, berufen, dies Büchlein zu schreiben. Ausgestattet mit persönlicher Kenntnis der Sache, mit einem reichen Wissen, deutscher Gründlichkeit und deutschem Idealismus, ist er an die Aufgabe herangetreten und hat sie gelöst, soweit das überhaupt bei dem ungeheuren Umfang und der bunten Mannigfaltigkeit des Gegenstandes möglich ist. Und weil dieser, wenigstens so, zum ersten Male behandelt wird, möge eine eingehendere Anzeige und Besprechung gestattet sein, als sie sonst bei einem Bändchen der Sammlung Göschen am Platze wäre.

In der Einleitung (S. 7—32) behandelt der Verfasser in sechs Paragraphen die Faktoren und Prinzipien. Schon das klingt viel gelehrter, als es wünschenswert ist. Und allzuviel Gelehrsamkeit ist überhaupt der Fehler dieses Teils. Man höre nur den Anfang der Begriffsbestimmung: „Die deutsche Schule im Auslande ist ein Nationales im Internationalen. Sie ist logisch so seltsam als Begriff, wie

soziologisch merkwürdig in ihrer Daseinserscheinung. Sie ist gleichsam eine Antinomie, und in ihrem Wesen und Namen sind deutliche Spuren der ‚dialektischen Methode' ihres Werdens erkennbar", und weiter: „Die deutsche Schule im Auslande entspricht in ihrer ausgeglichenen Gegensätzlichkeit völlig dem an Widersprüchen so reichen sozialen Gesamtleben, dessen gleichmäßig wechselnde Atemzüge in dem unablässigen Ja und Nein der nationalen und internationalen Erscheinungen alle leiblichen und geistigen Funktionen des Menschheitskörpers regulieren". Sieht man näher zu, so sind es alles wohlerwogene und klar gedachte Gedanken; aber wozu das alles? Welchen Zweck hat es, bei dieser Frage von den Anfängen der Gesellschaftsbildung auszugehen? („Die Gesellschaft ist aus dem Selbsterhaltungstriebe hervorgegangen" und weiter: „Leben, Wohlfahrt und Macht eines Volkes hängt vor allem davon ab, daß Lebende vorhanden sind, um die Wohlfahrt zu genießen".) Platon und Cicero, Fichte und Dittes und wer nicht alles wird angeführt, ja selbst ein ber—ühmter Satz kehrt hier in anderer Form wieder: „der unpraktische Idealist Pestalozzi wurde der Sieger von Sadowa". Ich will mich kurz fassen: Da ich der Überzeugung bin, daß die meisten Benutzer des Büchleins diesen Teil als unverdaulich überschlagen werden, so muß ich ihn als verfehlt betrachten. Ich würde in der Einleitung ganz kurz und schlicht mit Anführung der nötigen Zahlen auseinandergesetzt haben, daß mit der Tatsache der Auswanderung Deutscher in alle Welt zu rechnen ist und daß nicht bloß ideale, nationale Gründe es uns zur Pflicht machen, diese Deutschen draußen in der Fremde dem Deutschtum zu erhalten, sondern recht praktische Erwägungen: der deutsche Kaufmann im Auslande, der deutsch bleibt, schafft deutschen Waren Absatzgebiete; wer sein Deutschtum aufgibt — im Herzen, meine ich — bevorzugt sehr bald fremde Erzeugnisse, und dem deutschen Handel gehen ungezählte Millionen verloren; und was derartiger praktischer Gründe mehr sind (vgl. S. 37 des Bändchens!).

Abschnitt I behandelt auf S. 33—89 die Entstehung und Ausbreitung der deutschen Schulen im Auslande. Mit diesem Teile kann ich mich rückhaltlos einverstanden erklären: er gibt klar, einfach und übersichtlich, was in der Überschrift versprochen wird. Dem genauen Verzeichnisse der deutschen Schulen im Auslande in § 9 liegen die Angaben des Handbuchs des Deutschtums im Auslande von Dibelius und Lenz zugrunde. Da erhalten wir die Namen der Schulen und ihrer Eigentümer, das Jahr der Gründung, die Schulart, die Zahl der Klassen, der Lehrkräfte, der Schüler, der Deutschen, der Evangelischen und der Katholischen unter ihnen. Die Richtigkeit der Angaben kann ich natürlich nicht nachprüfen, aber bemerken möchte ich, daß hier auf S. 52 die deutsche Schule in Brüssel richtig als Realprogymnasium, dagegen auf S. 44 irrig als Realschule bezeichnet wird.

Abschnitt II behandelt auf S. 90—110 die Einrichtung der deutschen Schulen im Auslande. Gut wird hier darauf hingewiesen, warum die Deutschen im Auslande deutsche Schulen nötig haben; aus einer guten Kenntnis der Sache heraus wird unterschieden zwischen Schulzwang und Schulbesuchspflicht, ein Unterschied, der in Preußen meist nur an den höheren Schulen um den Anfang und das Ende der Sommerferien bemerkbar wird; auf all die Schwierigkeiten wird aufmerksam ge-

macht, mit denen die deutschen Schulen im Auslande zu kämpfen haben und von denen man sich im Vaterlande beim besten Willen keinen rechten Begriff machen kann. Bei der Besprechung der Einrichtung der Schulen im engeren Sinne hat Amrhein naturgemäß vor allem die Volksschule ins Auge gefaßt, und was er darüber sagt, ist durchaus zweckmäßig und verständig, wenn gleich ich im einzelnen hie und da anderer Meinung bin. So halte ich es durchaus nicht für nötig, „der Lokation und dem Zertieren, den Prüfungen und Zeugnissen auch in unseren Anstalten Raum zu gewähren", mit Ausnahme der Zeugnisse natürlich, die ich überhaupt nicht nennen würde, wo von Ehrgeiz und Eitelkeit als Erziehungsfaktor die Rede ist. Der Satz: „Über den Stundenplan berät die Konferenz der Lehrer" gilt selbstverständlich nur für kleinere Schulen. Auf S. 107 beruht die Mitteilung von einer Schenkung der Firmen Seemann und Teubner an die Schule in Brüssel — meines Wissens wenigstens — auf einem Irrtum. Auf S. 108 vermisse ich die Brüsseler Schule, deren Gebäude rund $^1/_2$ Million Frank gekostet haben; und die Angabe, daß die Antwerpener Schule nur 60 000 Mark gekostet habe, kann nicht richtig sein.

Abschnitt III (S. 111—140) handelt von der Verwaltung der deutschen Schulen im Auslande. Hier wird die Frage, ob die Konfession in diesen Schulen eine Rolle zu spielen habe, besprochen und mit nein beantwortet, das Aufsichtsrecht der fremden Behörden und die sich aus ihm ergebenden Schwierigkeiten werden erörtert, die Zusammensetzung der Schulvorstände und ihre Rechte, die finanzielle Seite der Verwaltung und die Unterstützung durch das Reich kommen zur Sprache. Auch die Frage nach der Gründung eines Reichsschulamtes berührt der Verfasser, und es freut mich zu sehen, daß er nicht zu den grundsätzlichen Gegnern dieser Einrichtung, die auch ich für nötig halte, gehört. Wenn er aber in dem Paragraphen über den Verkehr zwischen Schule und Haus sagt: „Man forsche durch vorgedruckte Elternfragen (so!) nach den an der Erziehung des Kindes beteiligten Personen, nach der Zeit des Laufen- und Sprechenlernens . . . nach besonders hervortretenden Krankheiten der Eltern (!), nach bedeutsamen Eindrücken, die das Kind gewonnen hat, nach beobachteten Geisteseigenschaften und Charakterzügen, nach Lieblingsneigungen und vorhandenen Geschicklichkeiten", so — nun so glaube ich, daß Amrhein irrt, wenn er meint, die Eltern würden das nur anfangs belächeln und lästig finden.

Abschnitt IV bespricht auf S. 140—165 die Pädagogik der deutschen Schulen im Auslande, meines Erachtens wieder mit überflüssiger Gelehrsamkeit. Daß z. B. „die hebräische Poesie durch ihre Berührung mit der babylonisch-assyrischen und ägyptischen Literatur keine Förderung erfahren" habe, ist mir, wenigstens in diesem Zusammenhange, durchaus gleichgültig und ebenso manches andere, was der Abschnitt enthält. Meine Ansicht über die sogenannte Auslandspädagogik ist kurz diese: Wer berufen wird, im Auslande eine deutsche Schule zu leiten, möge mit Besonnenheit und Klarheit die besonderen Verhältnisse prüfen, sich fragen, was notwendig und was erreichbar ist, er möge sich nach den Erfahrungen seiner Vorgänger erkundigen und dann mutig an die Arbeit gehen. Ein klarer Kopf, Liebe zur Sache und vorsichtige Behutsamkeit sind da mehr wert als viel pädagogische Weisheit und der Drang zu reformieren und zu organisieren.

Die deutsche Schule im Auslande ist kein *corpus vile,* an dem man Experimente machen soll oder muß.

Abschnitt V endlich erzählt auf S. 165—175 von der Vereinsorganisation der deutschen Lehrer im Auslande.

Am Schlusse jedes Abschnitts wird die einschlägige Literatur genannt. An Druckfehlern ist mir nur einer aufgefallen: auf S. 160 steht zweimal Diffussion statt Diffusion; sprachliche Entgleisungen merke ich folgende an: auf S. 18: das Beispiel der Juden, ein Völklein von 8 Millionen, auf S. 35: die Entdeutschung der Jugend ging Hand in Hand mit einer Entfremdung des Glaubens.

Wo ich widersprechen mußte, habe ich es getan; aber freudig gestehe ich auch, daß das Buch als Ganzes eine vortreffliche Arbeit ist und den Lehren und Schulgemeinden draußen wie den Behörden daheim und wer sonst im Vaterlande Veranlassung und Neigung hat, sich mit dieser wichtigen Frage zu beschäftigen, ganz vorzügliche Dienste leisten kann. Das Gebiet, das hier behandelt wird, ist nur wenigen bekannt, und noch wenigere vermögen unbefangen darüber zu urteilen; aber die deutschen Schulen im Auslande sind von so unermeßlicher Wichtigkeit in unserer Zeit der Weltpolitik, daß kein gebildeter Deutscher es versäumen dürfte, sich über sie ein Urteil zu bilden. Für diesen Zweck empfehle ich Amrheins Buch auf das angelegentlichste.

Lüdenscheid. Richard Jahnke.

Krüger, Hermann Anders, Gottfried Kämpfer. Ein Herrenhutischer Bubenroman. Buchschmuck von Ernst Liebermann. Hamburg 1905. Alfred Janßen. 508 S. geb. 6 M.

Wenn der Bubenroman Gottfried Kämpfer schon vorgelegen hätte, als ich noch so glücklich war, mitten im Schulleben ein pädagogisches Seminar zu leiten, so hätte ich diesen Roman sämtlichen jungen Herren, die ins praktische Lehrfach eintreten, zu eindringlicher Lektüre empfohlen. Denn diese Geschichte des Gottfried Kämpfer ist eine praktische Pädagogik ohne jede lehrhafte Langeweile. Sie bietet die Seelenentwicklung und Selbsterziehung eines Knaben, von dem es ausgemacht sein dürfte, daß er ein rechter Schlingel war, einer ungestümen und leidenschaftlichen jungen Persönlichkeit, die von Schule und vom Elternhause schwer gebändigt werden kann, aber doch schließlich sich selber bändigt unter Leitung der Schule und des Elternhauses, besonders der Großmutter des Knaben, trotz aller Fehler, die gleichwohl dabei unterlaufen. Alle Seligkeiten und alle Sorgen einer heranreifenden Knabenseele, all ihr Leid und alle ihre Kämpfe, ihren ganzen Haß und der ersten Liebe goldne Zeit erleben wir mit, da die Charakteristik meisterhaft nachempfindet und restlos alle Gedanken und Empfindungen bloßlegt. Und mit dem jungen Helden treten wir auch ein in ein echtes Gemeinschaftsleben der Jugend, in ihre Freundschaften, ihre Feindschaften, ihre Jugendstreiche und ihre Jugendspiele, die ohne offiziellen und offiziös gezwungenen Spielnachmittage so zwangslos und so vollsaftig verlaufen, daß man in seinen alten Tagen nicht übel Lust bekommt, Räuber und Gendarmen mitzuspielen. Neben der Jugend erscheinen auch die Lehrer in vortrefflicher Charakteristik, sowie sie sind, nicht verzerrt, à la Flachsmann und Genossen. In ihrer Zeichnung haben wir Musterstücke wahrer und schlichter

Charakteristik. An allen diesen Schüler- und Lehrertypen, aber auch an Elterntypen, wie sie der Roman darbietet, kann jeder Erzieher viel lernen. Auch die Erziehungsmethode der Herrenhutischen Anstalt tritt uns in voller Anschaulichkeit vor die Augen im Rahmen einer lebensvollen Erzählung und Handlung, die nirgendwo angekränkelt wird von pädagogischer Salbaderei. Man lese nur Stellen, wie S. 275, wo uns lebendig vorgeführt wird, wie der unbändige Trotz Gottfried Kämpfers auf einfache Weise gebrochen wird, und andere ähnliche Stellen, und man wird einstimmen in das günstige Urteil, das wir über das Buch abgeben. Dabei wird die in bescheidenen Verhältnissen verlaufende Handlung verklärt von dem Bekenntnis einer freudigen Weltauffassung: ein starker, weltbejahender und lebensfroher Idealismus und schlichtes, echtes Christentum durchweht das Ganze. Jede Phrase fehlt; die ganze Gedankenwelt ist ruhig, unaufdringlich und selbstverständlich. Auch die Natur, die Gottfried Kämpfer angibt, verschlingt sich in ihren schlichten, landschaftlichen Reizen mit dem Menschenschicksal in anmutiger Weihe. — „Den deutschen Jungen und ihren Schulmeistern gewidmet von einem, der beides war", steht als Widmung vor dem Buche, mit gutem Rechte und mit begründetem Anspruch auf ernste Beachtung seitens beider Teile.

Berlin. A. Matthias.

Weimer, Hermann, Der Weg zum Herzen des Schülers. München 1907. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). V u. 162 S. 2 M.

Wie man den Weg zum Verstande, zum Gedächtnis, zum Willen des Schülers findet, damit hat die Pädagogik sich vielfach beschäftigt; sie hat diesen Weg mit mehr oder weniger Glück hier und da freundlich ausgestaltet, anderswo aber recht öde und trist gelassen, besonders wenn sie ihn in allzu gekünstelten Formalstufen auszubauen sich abmühte; Rosen, die ja auch Dornen tragen, hat sie außerdem an den Weg nicht allzuviel gepflanzt; wohl aber viele Dornen ohne Rosen. Um den Weg zum Herzen des Schülers hat sich die berufsmäßige Pädagogik nicht gerade allzusehr gemüht; das weiß Weimer, der sich in der Geschichte der Pädagogik (seine treffliche Darstellung in der Göschenschen Sammlung beweist das) gründlich umgesehen hat, und er bemüht sich in dem vorliegenden Büchlein diese Lücke auszufüllen. Er will die Frage beantworten:

„Wie stehst du zu deinen Schülern? Was sind sie dir bisher gewesen? Was kannst du ihnen sein?" Diese Frage erscheint ihm als die Kernfrage aller wirksamen Erziehung. Mit Recht! denn die Tätigkeit des Menschen geht vom Herzen aus; sein gesunder Schlag bedingt Körper und Geist; läßt hier das frische Pulsieren nach, so leidet der ganze Mensch; hört hier das Leben auf, so ist alles zu Ende. Nicht viel Neues will Weimer bringen, aber Selbstempfundenes. Darin gerade liegt der Wert seiner Darlegungen; man darf es ihm als Verdienst anrechnen, daß er nicht zu stolz ist, einmal dem schlichten, gesunden Erziehungs- und Menschenverstand zu richtigem Ausdruck gelangen zu lassen, und daß er das Natürliche und Selbstverständliche, das so viele Lehrer und so viele Menschen überhaupt gar nicht mehr empfinden und sehen, zu seinem Recht bringt. Anklang wird er ja nicht überall finden. Wo man ihm nicht nachzuempfinden vermag, wird er kalt lassen. Er mag sich trösten; die Kälte verursacht er nicht, sie war schon

vorher da und wird bleiben, auch nachdem man ihn gelesen. Für herzlose Philister hat er ja nicht geschrieben, sondern für solche Menschen, die in der Betätigung persönlichsten Lebens ihr Glück und ihre Freude und ihre schönsten Wirkungen auf die Jugend sehen. Die Einteilung des Buches ist einfach; es handelt im ersten Teil von dem Wege zum Herzen des Schülers und behandelt die „Not der Lehrer und Schüler", d. h. den Abstand, in welchem diese beiden Wesen voneinander stehen und das Fremde, was etwa von vornherein zwischen ihnen liegt, sodann das Wirken der Persönlichkeit, die Macht der Liebe, die Geduld und das Vertrauen. Ein Blick auf Pestalozzi beschließt den ersten Teil, um zu zeigen, daß der Geist dieses großen Meisters über dem Ganzen schwebt. Der zweite Teil bespricht die Hemmungen, die auf dem Wege zum Herzen des Schülers liegen. Dahin gehört die Strafgewalt, der Widerspruch zwischen Schule und Schein d. h. zwischen wahrer Erziehung und streberhafter Heuchelei, zwischen Wirklichkeitssinn und Unwahrhaftigkeit, ferner die Gegensätze, die zwischen Gleichförmigkeit und Eigenart bestehen, die entgegengesetzten Bestrebungen von Schule und Haus und die Widersprüche zwischen den Reformbestrebungen und der Selbstverantwortlichkeit. Alles bewegt sich in schlichter und natürlicher Sprache; nirgendwo finden sich langweilige Auseinandersetzungen; pädagogische Phrasen liegen dem Buche fern.

Es ist ein erfreuliches Zeichen der Zeit, daß solche Bücher erscheinen; sie beweisen, daß in der Schule zur Reform des inneren Lebens (s. Engels Wünsche S. 641ff dieser Monatschrift) doch recht wacker gedacht und gearbeitet wird.

Berlin. A. Matthias.

Kemmer, Ludwig, Briefe an einen jungen Offizier. München 1907. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). 100 S. geb. 1 M.

Ein bayerischer Schulmann richtet an einen früheren Schüler, der Offizier geworden, diese Briefe mit Ratschlägen für die Lebensfahrt. Es sind eigenartige und feine Mahnungen, die hier geboten werden, und die besonders die vornehme Auffassung des Verkehrs mit weiblichen Wesen in dem jungen Offizier stärken und verfeinern wollen. Alle feinen Offizierstugenden werden aus der Geschichte und Literatur an Mustern und Vorbildern, die zu jenem Beruf in irgend einer Beziehung gestanden haben, zu schöner Darstellung gebracht und als gute Geister wachgerufen, um dem jungen Freunde zu segensreichem Gewinne zu dienen. Es kann das Buch aber jedem abgehenden Schüler empfohlen werden, da es so gehalten ist, daß es das allgemeinste Interesse weckt.

Nimmt man dieses Büchlein zusammen mit den anderen beiden von Krüger und Weimer, so darf man sich freuen, daß Erziehungsfragen in solch edlen Formen behandelt werden und daß ein gesunder Zug durch unsere Pädagogik weht, der darauf hinweist, daß Gelehrsamkeit schön und gut ist, daß aber weit über ihr die echte volle Bildung steht, die nicht nur im Gedächtnis und Wissen wohnt, sondern im Herzen, und von da aus das ganze Können und Wissen adelt.

Berlin. A. Matthias.

Unsre religiösen Erzieher, eine Geschichte des Christentums in Lebensbildern unter Mitwirkung von O. Baumgarten, A. Baur, B. Beß, R. Buddensieg, C. Clemen,

O. Clemen, S. M. Deutsch, A. Dorner, P. Grünberg, W. Herrmann, O. Kirn, Th. Kolde, J. Meinhold, A. Meyer, E. Preuschen, K. Sell und K. Wenck, herausgegeben von B. Beß. 2 Bde. 8°. (Bd. 1: VII u. 279 S., Bd. 2: 265 S.) Leipzig 1908. Quelle und Meyer. Im Originaleinband à Band 4,40 M.

„Wenn Gott einem Volke hat helfen wollen, hat er es durch nichts anderes getan, denn daß er einen Mann hat aufgeworfen." Dieses Wort Luthers gilt mehr noch, als von der politischen Geschichte jeder einzelnen Nation, von der geistigen Gesamtentwicklung des Menschengeschlechts, insonderheit seiner religiösen. Darum urteilt Schleiermacher, daß man die Religion nicht in einem festen Gefüge von Vorstellungen kennen lernt, sondern in religiösen Menschen, die alle ihre eigene Art haben. Und dem von ihm stark beeinflußten Kirchenhistoriker August Neander, dem „Pektoraltheologen", ist eine Darstellung der Geschichte der christlichen Religion in Lebensbildern als die am meisten sachgemäße erschienen.

In „Unsre religiösen Erzieher" hat eine Reihe namhafter Gelehrter jenen Schleiermacher-Neanderschen Gedanken mit den Mitteln moderner Forschung und im Gewande einer fesselnden Darstellung zu verwirklichen unternommen. Man darf in dieser Zahl der „Erzieher" wohl zu unterscheiden wenigstens versuchen zwischen schöpferischen, „prophetischen" Persönlichkeiten, wie Moses und die Propheten, Jesus von Nazareth, Paulus, Luther, die der Welt ein neues religiöses Leben vermittelt, und solchen, die mehr als Vorbilder der Selbsterziehung gewirkt haben und wirken, wie z. B. Heinrich Seuse, Spener, Goethe-Schiller, Schleiermacher und Bismarck. Vielleicht dürften die letzteren, weil sie uns menschlich näher sind, unter Umständen einen noch größeren Einfluß üben als jene erstgenannten. Wenn auch Seuse durch seine grausame Selbstpeinigung auf uns zunächst befremdend wirkt, so fühlen wir uns doch durch den Geist, von dem seine Nachfolge des Heilandes getragen ist, angezogen und bereichert und lernen ihn als den „liebenswürdigsten aller Mystiker" ansehen. Auch Speners echte Frömmigkeit, kraft deren „er in einer wirklichen Beziehung zu Gott stand und sich ihm in allen Lebensverhältnissen verantwortlich wußte, alle Ereignisse und Erlebnisse unter den Gesichtspunkt göttlichen Willens, göttlicher Führung und Leitung stellte," kann ihre erzieherische Wirkung nicht verfehlen, so trocken und einseitig auch sonst das übrige Geistesleben Speners erscheint. Nicht nur zeitlich näher, auch innerlich verwandter als beide erscheinen uns allerdings Goethe und Schiller, über deren Lebenswerk es heißt: „Es wirkt noch jetzt propädeutisch in der Richtung, daß unsere gebildete Jugend den Eindruck empfängt, daß echtes Christentum und edelstes, freiestes Menschentum nicht einander ausschließende Größen sind, sondern Zweige aus der Wurzel eines Stammes, den Gott gepflanzt hat." In Schleiermacher lernen wir eine vorbildliche Vereinigung von Religiosität und Wissenschaftlichkeit kennen, „Naturwissenschaft und gläubige Betrachtung müssen auf jedem Punkt ungeschmälert zusammen bestehen können;" aber auch Religion und Vaterlandsliebe sind ihm innig verbündete Mächte. Gern hätte ich bei dieser Gelegenheit erwähnt gefunden, wie er bei Einsegnung der Freiwilligen 1813 seiner Ansprache — es war am dritten Advent — das Wort aus dem Sonntagsevangelium Matth. XI, 4—5 zugrunde legte. Endlich hören wir von den Seelenkämpfen des eisernen Kanzlers. „Daß die freiere, liberale Weltanschauung ihm in ihrer intellek-

tualistischen und kritischen Verdünnung durch Strauß und Feuerbach nahetrat, hat seinen kräftigen Wirklichkeitssinn aufgereizt und ihm geholfen, seine freiere Religiosität, die mehr als ein loses Gewand für ihn gewesen ist, zu überwinden. Es handelt sich hier in der Tat um einen Kampf um die Weltanschauung, der mit dem ganzen Willens- und Tatendrang der noch gebundenen Kräfte nach Erlebnis einer höheren Wirklichkeit verlangte, die uns den Sinn unseres Lebens garantiert."

So verschieden die genannten Persönlichkeiten im einzelnen sind, darin stimmen sie alle überein, daß sie an sich eine unsichtbare Macht erfahren haben, die ihrem Leben Inhalt und Ziel gegeben hat. Diese Macht geht aus von Jesus und seinem bedeutendsten Apostel. Als Jünger Christi erscheinen sie sowohl als seine Nachfolger wie als Führer zu ihm hin.

Den religiösen Idealismus unserer reifen Jugend zu wecken und zu befruchten, dürfte das vorliegende Werk vermöge seiner ansprechenden Darstellungen in hohem Maße geeignet sein, und möchten wir es als ein vortreffliches Prämienbuch für unsere Primaner und Abiturienten empfehlen.

Breslau. M. Löhr.

von der Leyen, Friedrich, Einführung in das Gotische. München 1908. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). X u. 181 S. geh. 3,20 M., geb. 4,20 M. (Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen. Herausgegeben von Dr. Adolf Matthias. Zweiter Band, erster Teil, erste Abteilung.)

Das Werk stellt sich nach Inhalt und Aufbau als ein Hilfsbuch für akademische Vorlesungen dar, in denen nach Entwicklung des Wesens der sprachlichen Erscheinungen der Studierende mit den Formen selbst in dem Zusammenhang des altehrwürdigen Bibeltextes bekannt gemacht wird. Seiner ganzen Anlage nach ist es aber so eingerichtet, daß jeder, der die Absicht hat, sich dem deutschen Sprachstudium zu widmen, auch wenn er nicht in der glücklichen Lage ist, gleich im ersten Semester von einem akademischen Lehrer in das Gotische eingeführt zu werden, sich den Vorteil, von der ältesten germanischen Sprachniedersetzung aus in das Studium der Muttersprache einzudringen, zu sichern vermag, falls er sich der lohnenden und nicht allzugroßen Mühe unterzieht, das Hilfsbuch durchzuarbeiten. Der Verfasser geht nach einer Einleitung, in der unter anderem auch von der gotischen Schrift und von der Aussprache des Gotischen die Rede ist, vom Verbum aus, läßt dann ein Kapitel über die germanische Lautverschiebung und den grammatischen Wechsel folgen und behandelt auf solcher Grundlage die Deklination der Nomina. Die Lautlehre, die sich auf diesem Wege aus der Formenlehre von selbst ergibt, steht am Schlusse. Eingeführt sind zur Übung zahlreiche Texte, anfangs mit wörtlicher Übersetzung, später mehrmals in Verbindung mit der griechischen Vorlage, wodurch auch die Möglichkeit geboten wird, den Sprachcharakter des gotischen Bibeltextes, der sich als wörtliche Wiedergabe des Griechischen herausstellt, zu erkennen und zu würdigen. Aber die gotische Sprache ist auch die schönste der germanischen Sprachen durch den Reichtum ihrer Formen und durch „den vollen und milden und doch festen und edlen Klang", und sie ist eine vornehme Sprache, die älteste Schwester aller germanischen Sprachen, so daß sich in ihr noch Zusätze sprachlicher Entwicklung

nachweisen lassen, für die in den jüngeren germanischen Sprachen kein Anhalt geboten ist. Für alles dieses bewährt sich von der Leyen als vortrefflichen Führer dem auch der erfahrene Lehrer gern auf den Wegen zu den Ergebnissen neuerer Forschung zu folgen sich entschließen wird, wäre es auch nur, um sich darüber belehren zu lassen, wie sich die Bezeichnung der Kasus der Substantive entwickelte, wie die Kasus eines Pronomens sich in Kasusendungen eines anderen Pronomens umwandelten und wie das Neutrum aus kollektiven Femininen sich bildete. Bisher nahm man an, daß die germanische Ursprache sich in zwei Hauptgruppen, das Ostgermanische und das Westgermanische geschieden habe, und rechnete zu den ersteren das Gotische und das Nordische, zur zweiten Gruppe das Deutsche. von der Leyen unterscheidet mit guten Gründen drei Gruppen, das Ostgermanische (das Gotische), das Nordgermanische (das Nordische) und das Westgermanische (das Altenglische, das Altfriesische, das Altniederdeutsche und das Althochdeutsche).

Nicht unerwähnt darf die liebevolle Zeichnung bleiben, die der Verfasser von der Persönlichkeit des greisen Bischofs Wulfila entwirft, welchem wir den köstlichen Sprachschatz der gotischen Bibelübersetzung zu danken haben. Lehrreich ist das Glaubensbekenntnis, welches Wulfila zu dem im Jahre 383 nach Konstantinopel berufenen Konzil einsandte.

von der Leyens Einführung in das Gotische wird dem Studium der gotischen Sprache unter den Studierenden in Zukunft zweifellos zahlreiche Freunde zuführen und denen, welche durch des Lehramts Mühen dem Gotischen fern gerückt sind, die schlummernde Freude daran zu neuem Leben erwecken können. Den bisherigen Mitarbeitern an dem Handbuch des deutschen Unterrichts hat der Verfasser sich als ebenbürtig an die Seite gestellt. Der Herausgeber aber hat in der Auswahl seiner Helfer eine glückliche Hand gehabt.

Koblenz. Jos. Buschmann.

Dunger, Hermann, Zur Schärfung des Sprachgefühls., 200 fehlerhafte Sätze mit Verbesserungen und sprachlichen Bemerkungen, geprüft von einem Ausschusse des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins. Mit einer einleitenden Abhandlung: Was ist Sprachgefühl? Warum soll es geschärft werden? Berlin 1906. Verlag des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins. VIII u. 137 S. gr. 8°. 1,60 M.

Ein vortreffliches Buch, das jedem Deutschen, pfaffen unde leien, etwas zu sagen weiß, zuweilen recht wichtige Dinge zu sagen weiß, zuverlässig und gründlich in seinen Feststellungen, frisch und anschaulich geschrieben. Was unter Sprachgefühl zu verstehen ist, und wie unsicher die Grundlagen gemeiniglich sind, auf denen es beruht, darüber gibt die Einleitung auf 42 Seiten lichtvolle, manchmal erheiternde Auskunft, und zwar unter folgenden Überschriften: Sprachgefühl — seine Entstehung, Entwicklung, Veränderung — Einwirkung der Mundart auf das Sprachgefühl — Mangelndes Sprachgefühl — Überpeinliches Sprachgefühl — Unsicherheit des Sprachgefühls — Beeinflussung des Sprachgefühls durch Belehrung — Sprachlehre, Sprachwillkür, Sprachgebrauch. — Die 200 bresthaften Sätze, die sodann abgedruckt, verbessert und besprochen werden, sind schon früher in der Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins (Jahrgang 1896—1903) behandelt und kuriert

worden, Verfasser hat aber für die einzelnen Fehlergruppen eine Menge von Beispielen neu hinzugefügt. Die endgültige Form der Sätze ist von Dunger unter Mitwirkung von nicht weniger als 17 hervorragenden Sprachkennern festgestellt worden. Es kam natürlich alles darauf an, bei der Verbesserung der Sätze die Vorlage möglichst festzuhalten, und ich möchte die hier geleistete, oft so schwierige Arbeit geradezu als vorbildlich für die Aufsatzkorrektur bezeichnen.

Meine Einwände, bescheidener: Anregungen, beziehen sich auf — nicht gerade gewichtige — Einzelheiten. Satz 24 heißt es: „Zwei hinter einem Getreidehaufen verborgene Strolche warfen sich auf den Wanderer". Ich würde doch lieber sagen: Zwei Strolche, die (bis dahin) — — verborgen gewesen waren. — „Arbeiterheime" (Satz 28) sind kaum ganz dasselbe wie Arbeiterkolonien. An dem richterlichen Riesensatze auf S. 71 tadle ich nur das eine, daß der Hauptsatz nicht gleich an die Spitze gestellt ist. Die scharfgegliederte Aufzählung ist an sich ganz übersichtlich. Die Formen Vossens, Horazens u. a. gefallen mir besser als die Häkchengenitive, und gegen „die die", „der der" u. a. sträuben sich meine Augen ebenso wenig wie meine Ohren! In bezug auf Satz 84: „Nach der Abstimmung, bei der Graf Zichy ganz allein blieb, verließ er den Saal" teile ich die Bedenken der Minderheit des Ausschusses. Wenn man „zu Michaelis" sagen darf, warum nicht — mit entsprechender Auslassung — auch nach Christi? Endlich möchte ich zu erwägen geben, ob nicht die Zeichensetzung in der sicher zu erwartenden Neuauflage einheitlicher zu gestalten wäre. Vgl. z. B.: — — versteht man die Fähigkeit, — — zu entscheiden. (S. 1.) Dagegen: — — verbinde ich die Bitte — — zu fördern. (S. VIII.) Ferner: — — ist darauf Bedacht genommen — — vorzuführen. (S. VI.) Dagegen: — — der darauf bedacht ist, — — zu schärfen. (S. 40.) Um Druckfehler handelt es sich S. 18, Zeile 2; S. 26, Zeile 2; S. 54 (als Mitgliedern).

Brieg. Paul Geyer.

Fischer, Ernst H., Kants Stil in der Kritik der reinen Vernunft nebst Ausführungen über ein neues Stilgesetz auf historisch-kritischer und sprachpsychologischer Grundlage. Berlin 1907. Reuther u. Reichard. („Kantstudien". Ergänzungshefte im Auftrag der Kantgesellschaft herausgegeben von H. Vaihinger und B. Bauch No. 5). IV u. 136 S. 4 M.

Wenn W. Wundt ein schwieriges Thema angreift, so geschieht das nach einer festen wohlbegründeten Methode. Auf eine reiche Materialkenntnis wird eine übersichtliche Vergleichung der bisherigen Ansichten aufgebaut und als Krönung der Pyramide erscheint, teils aus diesen Vorarbeiten gewonnen, teils auf den Stoff selbst gestützt, die Lehre des Meisters in übersichtlichen Sätzen.

Es tut uns leid, es aussprechen zu müssen, daß die vorliegende Arbeit eines Schülers von Wundt wie eine unwillkürliche Parodie seiner Methode wirkt.

Das beginnt mit der kläglichen Dürftigkeit des Materials. Um über Kants Stil in der „Kritik der reinen Vernunft" zu urteilen, hat der Verfasser die Worte und Satzbildungen ausgeschrieben, die ihm auffielen, und ein paar Analogien bei Zeitgenossen aufgesucht. Von einem wirklichen Durcharbeiten des Stoffes ist weder für Kant noch für die andern die Rede. Auch wäre Fischer hierzu in keiner

Weise vorbereitet gewesen. Er steht der Grammatik so naiv gegenüber, daß (S. 10) „Konsonantismus" ihm ein „Elsterscher Ausdruck" ist — denn außer in den „Prinzipien der Literaturwissenschaft" scheint ihm der Terminus noch nicht begegnet zu sein. So versteht er denn auch etwa (S. 66, Anm. 3) ein Dialektwort in erheiternder Weise falsch; und ganz selbstverständlich ist ihm überall die deutsche Syntax „die Syntax" schlechtweg.

Ebenso aber steht es auch mit seiner Kenntnis der Vorarbeiten. Zwar die Übersicht der wichtigsten Theorien über die sprachliche Periode (S. 43f.) ist bei aller Zuspitzung des Interesses auf Einen Punkt — logische oder psychologische Ableitung — nicht ohne Verdienst. Sonst aber ist ihm in gradezu mythologischer Weise Wundt „die Völkerpsychologie": „die Völkerpsychologie sagt", d. h. Wundts Werk (S. 26, 54 u. ö.). Einmal allerdings nimmt er (S. 64) auch zweifelnd gegen Wundt Stellung: es ist bei der fast einzigen Anführung einer linguistischen Spezialuntersuchung.

Auf solchem Unterbau nun erhebt sich (S. 61f.) das „Grundgesetz des Periodenbaues", schon auf dem Umschlag als „neues Stilgesetz" angekündigt und durch ein zweites „Grundgesetz" der Satzdarstellung (S. 79) und Wundts Gesetz der drei Stufen (S. 89) ergänzt. Es besagt (vgl. S. 62), daß die Satzverbindungsarten einerseits psychisch und anderseits völkerpsychologisch begründet sind. Für die Psychologie wird nun immerhin in der Einschränkung der Aufmerksamkeit auf drei Glieder (S. 86) etwas einigermaßen Greifbares gegeben, was freilich in verkleideter Form nur die alten Regeln der „Übersichtlichkeit" bringt. Das „stilistische Lineargesetz" (S. 72) oder lineare Stilgesetz nun gar scheint uns scholastisch umhüllte Tautologie: wo die Sätze dem Kritiker übersichtlich scheinen, gibt er von ihnen ein lineares Satzbild, und wo er das nicht gibt, sind sie nicht übersichtlich! (vgl. z. B. S. 84).

Von der gleichen Art ist (S. 96f.) die Überarbeitung von Kants Disposition, die übrigens an sich nicht übel ist. Dann kommen (S. 107f., 129f.) vage Allgemeinheiten über die Entstehung von Kants Stil (fast beiläufig S. 133 der lateinische Einfluß!) und mit einem Zitat, dessen letzte Reihe lautet: „im Versfluß dickköhrig" wird diese philosophische Charakteristik philosophischer Sprache geschlossen.

Berlin. Richard M. Meyer.

Homers Odyssee. Deutsch von Hans Georg Mayer. Berlin 1905. Julius Springer. Schulausgabe. VI u. 256 S. gr. 8°. geh. 1,60 M., geb. 2 M. — Dasselbe, größere Ausgabe. 256 S. gr. 8°. geb. 4,50 M.

Daß jede Übersetzung die Schönheiten einer Dichtung nur unvollkommen wiedergeben kann, gilt besonders für Homer. Form und Inhalt sind so innig miteinander verschmolzen, daß bei der Loslösung des einen von dem andern ein wesentlicher Teil von der Wirkung des Ganzen verloren geht. Niemand kann die Eigenart der Sprache Homers in das Deutsche übertragen. Die in der Häufung der Partikeln sich bekundende Lebhaftigkeit des Griechen, seine Fähigkeit zu sehen und zu schildern, die ihm auch einfache Vorgänge zerlegen und in ihren einzelnen Abschnitten dem Auge vorführen läßt, die durch sein feines Empfinden

geschaffene Mannigfaltigkeit der Ausdrucksformen und manche andere Eigentümlichkeit der Sprache vermag kein Übersetzer wiederzugeben. In demselben Grade, in dem er den Geist der eigenen Sprache hervortreten läßt, muß er darauf verzichten, der fremden gerecht zu werden. Trotz dieser Unübertragbarkeit der Form bietet der Inhalt der Epen noch genug des Schönen, um die immer wiederkehrenden Versuche zu rechtfertigen, sie auch dem Nichtkenner des Griechischen durch Übersetzungen zugänglich zu machen.

Die vorliegende gehört zu den besten. Der Verfasser hat den Hexameter beibehalten, aber sich nicht so an den griechischen Text gebunden, daß er Vers für Vers übersetzt, sondern den Inhalt des Liedes frei übertragen und mehr auf fließende Verse, gutes Deutsch und die Verwendung der Mittel unserer poetischen Ausdrucksweise sein Augenmerk gerichtet. Er gibt das ganze Werk, um etwa ein Viertel verkürzt, so daß die Übersetzung statt der 12 000 Verse nur etwa 9000 enthält. In der Vorrede wird gesagt, daß nur solche Stellen weggelassen seien, die nach dem gegenwärtigen Stande der wissenschaftlichen Kritik als unecht angesehen werden. Das ist schon deswegen nicht gut durchführbar, weil das Urteil über Echt und Unecht ganz verschieden ausfallen muß je nach der Ansicht, die man über Entstehung und Einheit des Epos vertritt. Der Verfasser hat denn auch in Wirklichkeit hauptsächlich solche Abschnitte ausgeschieden, die für den Zusammenhang des Ganzen entbehrlich erscheinen und darum auch von manchen Kritikern als unecht bezeichnet worden sind. Zuweilen ist er darin zu weit gegangen und auch nicht immer ganz gleichmäßig verfahren. So hat man im siebenten Buche die Schilderungen des Königspalastes und des dazu gehörigen Gartens als unecht bezeichnet, weil sie das von Lessing aufgestellte Kunstprinzip Homers, nichts als fortschreitende Handlung zu schildern, umstoßen. Meyer bringt zwar die Beschreibung des Palastes, aber die des schönen Gartens läßt er weg. Oder wenn III, 68 die Äußerung angeführt wird, durch welche Telemach seinen Zweifel an der Macht der Götter bekundet, so hätte auch die ihm deshalb von Mentor-Athene zuteil gewordene Zurechtweisung nicht wegbleiben dürfen, denn beides gehört in der Schilderung des zum Manne heranreifenden Jünglings zusammen, und nur, wer III, 228 der abweichenden Lesart Zenodots folgen will, kann Vers 231 entbehren.

Bei anderen Kürzungen darf nicht vergessen werden, daß die Kleinmalerei, Schilderung von Einzelheiten, umständliches Verweilen bei uns nebensächlich erscheinenden Dingen und Wiederholungen auch zur Eigenart des Dichters gehören. Sicher entspricht es dem Geschmack unserer weniger an Ruhe und Behaglichkeit gewöhnten Zeit, wenn der Umfang dieser Teile eingeschränkt wird, aber es tritt dadurch auch wieder eine Eigentümlichkeit der homerischen Poesie mehr zurück. Dazu gehören auch die zusammengesetzten und selten durch ein Wort wiederzugebenden, schmückenden Beiwörter. Der Verfasser hat sie oft weggelassen oder gelegentlich durch ein Beiwort von anderer Bedeutung ersetzt, z. B. aus der mit schönen Flechten geschmückten (ἐυπλόκαμος) eine erhabene Nymphe gemacht. Mit Rücksicht auf den Gebrauch in den Schulen ist auch alles ausgeschieden, was bezüglich des geschlechtlichen Verkehrs nach den Anschauungen unserer Zeit anstößig erscheint. Wenn es schon schwierig ist, solche

Stellen in der Schule richtig zu behandeln, so wird man ihre Beseitigung um so eher begreiflich finden bei einem Buche, welches die Schüler auch zu Hause für sich lesen sollen. Für den erwachsenen Leser bleibt aber dadurch wieder eine Seite des Kulturzustandes unbeleuchtet, in welchem die vom Dichter geschilderten Menschen sich bewegen.

Im ganzen muß man anerkennen, daß der Verfasser bei den Kürzungen vorsichtig verfahren ist, und wenn auch das Urteil über das Entbehrliche immer mehr oder weniger subjektiv bleibt, so wird man doch kaum etwas Wichtiges vermissen. Sowohl die Vorgänge wie die Personen treten in genügender Klarheit hervor.

Einen Hauptvorzug der Übersetzung bilden die glatten, fließenden Verse, in denen weder der Wortstellung noch der Betonung des Deutschen Gewalt angetan ist. Der Ausdruck ist mit Sorgfalt gewählt und zeugt von poetischer Anempfindung, so daß er nur selten zu Ausstellungen Veranlassung gibt. Man würde z. B. Worte wie Truchseß, Hofdienstfrauen, Altknecht, Strandrecht lieber gemieden sehen, weil sie uns zu sehr an andere, der homerischen Welt fernliegende Kulturzustände erinnern, ohne sich mit den vom Dichter verwendeten Worten zu decken. Auch Ausdrücke wie: die Götter haben unser Haus verstört (I, 193), du versäumst, im Sinne von du vernachlässigst, die Gewänder (VI, 21), der schütternde Nacken der Pferde (III, 348; X, 132), sind nicht glücklich gewählt. Ebenso klingt die moderne Höflichkeitsphrase wenn er sich empfiehlt in dem Munde des Eumaios, der von einem aus dem Hause seines Herrn scheidenden Knechte spricht (XV, 254) etwas sonderbar und recht unhöflich die Antwort, welche Athene dem Odysseus gibt, wenn wir mit Meyer (XIII, 188) νήπιος εἰ du fragst wie ein Dummkopf übersetzen.

Wenn aber das Bestreben, die Übersetzung in der Sprache wie eine Dichtung unserer Zeit wirken zu lassen, manche Freiheit im Ausdruck erklären kann, so hat der Übersetzer doch die Pflicht, sich bei der Wiedergabe des Inhalts genau an den Sinn des Urtextes zu halten. Der Verfasser ist auch dabei wiederholt ohne erkennbaren Grund vom Griechischen abgewichen und hat an manchen Stellen offenbar unrichtig übersetzt. Nur einzelne Beispiele dafür seien herausgegriffen. Telemach lehnt (XV, 55ff.) nicht das angebotene Mahl, sondern den Vorschlag des Menelaos ab, mit ihm zusammen noch andere Besuche zu machen und Gastgeschenke zu sammeln. Wenn sich die Freier ἑξείης setzen, so heißt dies in der Reihe, einer neben dem andern, aber nicht dem Range nach (I, 123). Im Range stehen sie einander gleich und eine zeremonielle Verteilung der Plätze würde dem anderen Gebahren der Freier wenig entsprechen. Odysseus bindet in der Cyklopenhöhle nicht dreimal drei (IX, 334), sondern je drei Schafe zusammen, denn sonst hätte er von seinen sechs Gefährten nur drei gerettet, und der Cyklop treibt seine Schafe nicht unter dem Zuruf anderer Hirten (IX, 239) aus, sondern indem er selbst die Tiere, wie es Schäfer ohne Hunde in Griechenland noch heute tun, durch Pfeifen und Rufe zusammenhält.

Die angeführten Beispiele, die leicht vermehrt werden könnten, sollen nur zeigen, daß die Übersetzung sehr wohl noch verbesserungsfähig ist. Die Unrichtigkeiten fallen aber nicht so auf, daß der Gesamteindruck dadurch wesentlich

beeinträchtigt wird. Dieser ist ein durchaus günstiger. Die Übersetzung wirkt in dieser Form als ein Werk der Dichtkunst, und das ist doch die Hauptsache. Die schöne Sprache und die fließenden Verse machen die Lektüre angenehm, und so ist sie sehr wohl geeignet, den Inhalt des alten Epos den Schülern näher zu bringen. Sie ist nicht bloß auf allen nicht Griechisch treibenden Schulen, selbst Mädchenschulen, gut verwendbar, sondern auch auf den Gymnasien wird man sie gern gebrauchen, um die nicht im Urtext gelesenen Teile vorzulesen oder von den Schülern nachlesen zu lassen.

Außer der Schulausgabe hat die Verlagsbuchhandlung dasselbe Werk noch in einer andern Ausgabe in besserer Ausstattung erscheinen lassen. Der geschmackvolle Einband in schwarzer Leinwand trägt Verzierungen in Goldpressung, darunter das bekannte Bild Homers. Einen anderen Schmuck bilden die $10 \times 3{,}5$ cm großen Bilder von Hans Krause, welche als Kopfleisten vor den einzelnen Gesängen stehen. Der Künstler hat sich aus jedem einen ihm passenden Vorwurf genommen, ohne gerade immer das Bedeutungsvollste zu wählen.

Da der Text der Übersetzung sich mit dem der Schulausgabe deckt, muß auf das oben über diese Gesagte verwiesen werden. Es geht daraus hervor, daß das Buch auch weiteren Kreisen warm empfohlen werden kann und dazu beitragen wird, dem alten Liede neue Freunde zu gewinnen.

Breslau. Hugo Michael.

Walde, A., Lateinisches Etymologisches Wörterbuch. Heidelberg 1905. Karl Winters Universitätsbuchhandlung. Lieferung 2—6, S. 81—480. 8°. Subskr.-Preis je 1,50 M.

Die Fortsetzung dieses Werkes, dessen erste Lieferung wir im IV. Jahrgang, S. 620f. anzeigten, hält vollauf, was der Anfang versprochen hatte. Die ausgebreitete Literaturkenntnis und die tiefeindringende Sprachbetrachtung des Verfassers zeigen sich auf jeder Seite. Wie nützlich das Werk auch für den Schulbetrieb sein kann, mögen ein paar Beispiele zeigen. Parricida wird wohl meist noch immer in herkömmlicher Weise den Schülern als ursprüngliches patri-cida vorgeführt; in Wirklichkeit liegt ein indogermanisches „pasos = Verwandter“ zugrunde, das im griech. πηός, dor. παός (*pasós) zutage tritt (S. 449). Negotium ist wohl allen, die heute unterrichten, als nec-otium vorgestellt worden. Tatsächlich hängt das Wort mit Negation neg' aus *negi (vgl. litauisch „negí, negú nicht“, griech. οὐχί, μήχι) zugrunde, so dass negotium als ein Satzkompositum neg' otium est (vgl. haud otium est bei Terenz) aufzufassen ist. Daß lacryma dem griech. δάκρυον urverwandt ist, wissen auch unsere Gymnasiasten; aber der Hinweis darauf, daß das anlautende l- des Lateinischen auf die Einwirkung des sabinischen Dialekts zurückzuführen sei, eröffnet neue Perspektiven (S. 319; das Altlatein hat bekanntlich noch die Form dacruma). Die Herleitung von meridies aus merus dies (= „lauterer Tag“), die eine Zeitlang viel Anhänger gefunden hat, ist jetzt zugunsten der auch von Walde gebilligten Erklärung aus einem Lokativ medi-die, mit dialektischer oder vulgärer Dissimilation des d-d zu r-d, wohl allgemein aufgegeben (S. 381). Dies wenige genüge; die Fundgrube ist unerschöpflich.

Wenn Verfasser den keltischen Wortstamm „dur- = fest“ (mittelirisch dúr, kymrisch dir „hart, stark, sicher“) als Lehnwort aus dem Lateinischen anspricht, so übersieht er doch wohl, daß derselbe Namen von jeher in dem Ortsnamen-Grundwort „duros, duron = Festung, Burg“ erscheint: Das Alter dieses Namenworts wird uns u. a. verbürgt durch die Tatsache, daß Julius Cäsar bereits während der Eroberung Galliens auf einen gallischen vicus namens Octo-durus stieß. Der Name des Neckar (Nicer) ist jedenfalls nicht, wie man nach den Worten des Verfassers (S. 413) annehmen könnte, mit dem lateinischen Adjektiv „niger = schwarz“ in dem Sinne „identisch“, daß der Fluß von den Römern benannt wäre: dagegen spricht schon die Tatsache, daß überhaupt in Germanien wirklich lateinische Flußnamen nicht vorkommen; ob beide Worte urverwandt sind, steht dahin. Bei elementum, das meines Erachtens durchaus richtig von LMN (vgl. Abc) hergeleitet wird (S. 191), war unter den Vertretern dieser Herleitung auch O. Keller zu nennen.*)

Eschweiler. Franz Cramer.

Saßmann-Heynemann, Sigismund †, Analecta Horatiana. Aus seinem Nachlasse herausgegeben von Dr. Gustav Krüger. Gotha 1905. F. A. Perthes. VII u. 40 S. 8°. 1 M.

Dem Verständnisse der Oden des Horaz, sagt Verfasser, sei es verhängnisvoll geworden, daß sie schon früh Schulbuch geworden, und bis jetzt geblieben sind; von den Lehrern sei die Art des Dichters nicht völlig verstanden worden, die Lernenden seien hierzu überhaupt nicht befähigt. Hiernach müßten, streng genommen, die horazischen Lieder aufhören, Schulbuch zu sein, und diese Blätter hätten sich mit ihm nicht mehr zu befassen. Aber so weit sind wir noch nicht; — es wäre auch schade! Solange noch der Primaner seine deutschen Aufsätze mit den „gewichtigen Gedanken“ des Horaz schmückt, und seine junge Lebensweisheit auf die alte des Dichters stützt, so lange bleibt des Dichters Buch der Lieder ein fruchtbares Schulbuch non omnis moriar. Frühes Schüler- und spätes Mannesverständnis, Morgen- und Abendlicht, sind auch für Schiller und Goethe verschieden, und gar das „lebhafte Spiel der Empfindungen“ auch in zwei gleichgestimmten Seelen nicht kontrollierbar. So glaube ich mit dem Herausgeber auch nicht an die Selbstironie, -verspottung, -vernichtung des Dichters, die Verfasser in I, 1 findet, wohl aber an frohes, ernstes Selbstbewußtsein, wie es Verfasser in IV, 3 zugibt; mit seinem Dichterleben und Streben nimmt es Horaz überall ernst. Psychologisch seltsam wäre ja auch ein solcher Entwicklungsgang! Auch daß der Dichter die meisten seiner Lieder für musikalischen Vortrag be-

*) Inzwischen sind auch die Schlußlieferungen (7—10, S. 481—870) erschienen. Die letzte Lieferung wird ausgefüllt vom „Vorwort“, einem Abschnitt „Zur Einführung“, von Lauttabellen, Abkürzungsverzeichnis und ganz besonders von wertvollen Indices, in denen die lateinischen, griechischen, keltischen, germanischen, neuhochdeutschen, baltischen, slawischen Stichworte mit Angabe der betreffenden Stellen des Wörterbuchs verzeichnet sind: schon diese Aufzählung mag die Reichhaltigkeit des Werkes ahnen lassen. Kein Zweifel, daß das Buch nicht nur dem Forscher vom Fach, sondern auch den wissenschaftlichen Bedürfnissen jedes Schulmannes entgegenzukommen geeignet ist.

stimmt, bisweilen nur ein Libretto zur fertigen Melodie geschrieben habe (Anhang 2 und 3), wird allgemeine Anerkennung nicht finden; dann wären die Lieder gewiß nicht so früh in die Schulen der Grammatiker geraten, vielmehr spricht diese Tatsache dafür, daß sie auch in ursprünglicher Fassung nicht ganz frei von rhetorischem Aufputz und gelehrtem Beiwerk waren. Deshalb werden wir, um den Dichter recht zu verstehen, erst in des Dichters Lande gehen und über seine Art uns verständigen müssen. Dann erst werden wir in summa sententia expendenda nicht fehlgehen, wissen, wo poeta secum pugnantia loquitur, und übereinstimmend den Text gestalten. Doch wirkt die scharfsinnige Textkritik des Verfassers manchmal überzeugend, so, wenn er I, 2 einen Festgesang auf Caesaris ultor nennt, und ihn nach Ausschaltung einiger Strophen antistrophisch ordnet, oder wenn er in I, 12 mit Jac. Bernays für einen Wechselgesang von Dichter und Muse erblickt, der dem Marcellus und der Julia zur Hochzeitsfeier gewidmet sei. Dagegen wird die Inhaltsgliederung der Römeroden III, 1—6 starkem Zweifel begegnen. Verfasser selbst, der mitten in der Arbeit vom Tode überrascht wurde, scheint mit seiner Ansicht nicht ins klare gekommen zu sein; er stellt uns ja im Texte seiner Schrift und den Marginalien zwei verschiedene Vermutungen zur Wahl 1. III, 1 u. 2 zu einem Ganzen, 2. III, 1—3 unter Aussonderung einer längeren Interpolation (14—72) und entsprechenden Umstellungen mit I und 2 zusammenzufassen; und bezeichnet dann dieses einheitliche Gedicht als „Mysterien der Musen", zu denen der Hierophant Musarum sacerdos im Eingange einladet, und die er II, 25—32 mit einer feierlichen Mahnung abschließt. Wir meinen mit dem Herausgeber, daß zu diesen Umwälzungen nichts nötige, auch nicht die Unzulänglichkeit alter Annahmen und neuer Dispositionen. Erkennt doch auch Verfasser an, daß allen sechs Oden sozialpolitische Mahnungen gemeinsam, und sie deshalb an die Spitze des Buches gestellt seien; sie bilden einen römisch-bürgerlichen Katechismus für die Jugend, durch den die innere Wiedergeburt Roms gefördert werden solle. Somit kommt auch er dem uns deutsch anheimelnden Vergleiche mit Fichtes Reden an die deutsche Nation nahe. Bleiben wir also, bis die textkritische Geschichte manches Dunkel aufgehellt haben wird, bei der Zusammengehörigkeit der sechs Oden und entblättern wir den Sonettenkranz nicht vorzeitig! Die einzelnen Verbesserungsvorschläge, die oft treffend und bestechend sind, dürfen hier nicht zur Besprechung gelangen. — Immerhin verdanken wir der Pietät, die den Herausgeber zur Veröffentlichung bestimmte, einige Anregung.

Schöneberg. Guttmann.

Luckenbach, H., Kunst und Geschichte. Dritter Teil: Die deutsche Kunst des XIX. Jahrhunderts. Mit Unterstützung des Großherzoglich Badischen Ministeriums der Justiz, des Kultus und Unterrichts und des Großherzoglich Badischen Oberschulrats. München u. Berlin 1905. R. Oldenbourg. 56 S. gr. 4°. geh. 0,90 M., geb. 1,20 M.

Dieser dritte Teil reiht sich seinen Vorgängern durchaus würdig an, was um so mehr anzuerkennen ist, als es sich dabei um einen Ritt in ein neues, von der Schule noch kaum angebautes Land handelt und mit der Nähe des Gesichtsfeldes die Schwierigkeit der Auswahl wächst. Hier hat den Verfasser sein feiner

Geschmack, sein bewährter pädagogischer Takt und die Rücksicht auf die Bedürfnisse des Unterrichts sicher geleitet. Notgedrungen hat er dabei auch Werke mit in Kauf genommen, die weniger vom rein künstlerischen Standpunkt als von dem der neuesten vaterländischen Geschichte bedeutsam sind. Aber hier warnt bisweilen schon die bloße Gegenüberstellung: selbst dem Schüler kann es kaum entgehen, welchen Rückschlag nach dem großen Wurf des Hermannsdenkmals der trotz seiner Größe kleinliche Aufbau des Niederwalddenkmals darstellt. Eine echt patriotische und zugleich echt künstlerische Sprache dagegen redet die Auswahl aus Menzels Griffelkunst und was von den großen Werken Rauchs gegeben wird. Der Freskokunst eines Cornelius und Kaulbach tritt die Romantik Richters und Schwinds gegenüber; von Rethel, dessen Totentanz (1848!) mit zwei Blättern vertreten ist, sähe man gerne noch ein Fresko aus dem Aachener Rathaus. Dem klassischen Unterricht kommen zugute Proben aus Preller und Feuerbach (hier wäre statt „Bacchus und Silen" vielleicht eine Medea oder Iphigenie bezeichnender gewesen), dem deutschen unsere großen Dichter in den Werken Rietschels, Rauchs und Danneckers. Von Neueren steht neben dem mythenbildenden Böcklin der treuherzige, gemütvolle Hans Thoma, neben den Sittenschilderern Kraus und Vautier eine Radierung des spröden Klinger, neben den Freilichtmalern profaner und religiöser Stoffe, Liebermann und F. v. Uhde, der Meister Rembrandtschen Helldunkels Lenbach. Eine sehr dankenswerte Übersicht über die Kunst des XIX. Jahrhunderts in der Gliederung nach Baukunst, Bildnerei und Malerei ist vorausgeschickt, während das Bildermaterial selbst in umgekehrter Reihenfolge geordnet ist: offenbar war hier der Grundsatz der Steigerung maßgebend. So bildet dieser dritte Teil die Krönung eines Werkes, dem jeder, der sich in solchen Dingen versucht, neidlos die Palme reichen wird: *omne tulit punctum qui miscuil utile dulci.*

Bonn. Paul Brandt.

Mommsen, Theodor, Historische Schriften. Erster Band. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. VII u. 566 S. 12 M.

Die historischen Schriften Mommsens enthalten diejenigen geschichtlichen und antiquarischen Untersuchungen, die nicht in den „Römischen Forschungen" bereits gesammelt vorliegen oder nach Mommsens eigener Bestimmung den juristischen Schriften einverleibt worden sind, während die philologischen wie die epigraphischen und numismatischen Aufsätze besondere Abteilungen der gesammelten Schriften bilden. Bei der innigen Verbindung juristischer, historischer und philologischer Forschung in Mommsens Lebensarbeit liegt es auf der Hand, daß die einzelnen Abteilungen nicht durch feste Schranken voneinander zu scheiden sind; hat er doch eine Teilung der Altertumswissenschaft in Einzelfächer nach äußeren Gesichtspunkten nie gelten lassen und als Historiker nur den anerkannt, der auch Philologe war. Es wird daher in hohem Maße dankenswert sein, wenn der Herausgeber Professor Otto Hirschfeld, wie er zusagt, der ganzen Sammlung ein Generalregister hinzufügt; nicht nur die Benutzung wird dies erleichtern, sondern es wird auch ein äußeres Zeichen dafür sein, daß die einzelnen Untersuchungen trotz der Mannigfaltigkeit ihres Inhaltes doch eine geschlossene Kette bilden.

Der vorliegende erste Band enthält vornehmlich die einer bestimmten Persönlichkeit und ihrer Zeit gewidmeten Untersuchungen: es sind 32 Nummern, wenige nur je eine Seite umfassend, einige umfangreiche Aufsätze von 50 oder gar 100 Seiten; chronologisch umspannen sie die Zeit von der Gründung Roms bis zum Untergange der Vandalen in Afrika.

An die Geschichte der römischen Könige knüpfen die beiden ersten Aufsätze an: „die Remuslegende“ und „die Tatiuslegende“. Es folgt eine Untersuchung zur topographischen Fixierung der beiden Städte des Namens Zama. Auf Inschriften beziehen sich vier Aufsätze: „König Philipp V. und die Larisäer“, „Bemerkungen zum Dekret des L. Aemilius Paulus“, „Senatsbeschluß über Pergamon“, „die Dynastie von Komagene“, auf ein Tetradrachmon die Abhandlung „Mithradates Philopator Philadelphos“, der Cäsarischen Epoche sind vier Abhandlungen gewidmet: „die Rechtsfrage zwischen Cäsar und dem Senate“, „der Senatsbeschluß bei Josephus XIV, 8,5“ über das Bündnis der Römer und Juden, „das Militärsystem Cäsars“ und „zur Geschichte der Cäsarischen Zeit“, ein Aufsatz, der in zwei Abschnitten die Zahl der römischen Provinzen in Cäsars Zeit und Ciceros ersten Brief an Trebonius behandelt, während der ursprünglich damit verbundene dritte Abschnitt zum bellum Hispaniense wegen seiner textkritischen Natur den philologischen Schriften vorbehalten worden ist. Nach drei kleineren Aufsätzen über das Datum der Erscheinung des Kometen nach Cäsars Tod, über die Bildnisse der römischen Prokonsuln auf den Provinzialmünzen der Augustischen Epoche und über die praefecti frumenti dandi folgt die lange Abhandlung über die Örtlichkeit der Varusschlacht, durch die Mommsen für die Erörterung dieser Frage die wissenschaftliche Grundlage gab. Der Königin der lateinischen Inschriften, wie er das Monumentum Ancyranum bezeichnet, gilt sein Aufsatz „Der Rechenschaftsbericht des Augustus“; gerade nach den gewagten Kombinationen der letzten Jahre über dieses Dokument wird man seine Darlegung wieder mit Freude verfolgen. Wieder ein in seiner Art einziges Denkmal behandelt er in dem Augustischen Festverzeichnis von Cumä: wie die göttliche Verehrung des lebenden Herrschers hier als Mittelpunkt des munizipalen Kultes erscheint, ist außerordentlich charakteristisch für die Zeit. „Über die Familie des Germanicus“ ist ein weiterer Aufsatz betitelt; da der Herausgeber Nachträge oder Berichtigungen in eckigen Klammern gegeben hat, hätte hier darauf hingewiesen werden können, daß Mommsen CIL I^2 S. 335 sich für das Jahr 16 als Geburtsjahr der jüngeren Agrippina entschieden hat. Die Abhandlung „Edikt des Kaisers Claudius über das Bürgerrecht der Anauner vom Jahre 46 n. Chr.“ hat darin ein besonderes Interesse, daß in ihr dieses Edikt mit seiner souveränen Verachtung der Stilgesetze und seiner ebenso souveränen Offenherzigkeit der Kritik an den Vorgängern auf dem Throne als ein originales Elaborat des erlauchten Literaten nachgewiesen wird; eine Beilage handelt von den comites Augusti in der früheren Kaiserzeit. Heinrich Kiepert ist die Untersuchung über die Lage von Tigranokerta gewidmet, das Korreferat eines dankbaren Opponenten zu dessen Aufsatz über die gleiche Frage in den Monatsberichten der Berliner Akademie von 1873. In der gallischen Insurrektion unter Gaius Julius Vindex, dem „adsertor libertatis“, dem Wiederhersteller der alten Republik, schildert Mommsen den „letzten Kampf der römischen

Republik" gegen den Prinzipat. Der folgende Aufsatz heißt: „Die beiden Schlachten von Betriacum im Jahre 69 n. Chr." Von der ersten wird der Vormarsch der Othonianer vor dem Kampfe gegen die Truppen des Vitellius, von der zweiten — zwischen dem Führer der Vortruppen Vespasians und den Truppen des Vitellius fast an derselben Stelle — der Marsch der Vitellianer nach Cremona behandelt. Das umfangreichste Stück der Sammlung ist der Aufsatz „Zur Lebensgeschichte des jüngeren Plinius", der zunächst die Reihenfolge der Briefe in der Plinianischen Hauptsammlung wie der Korrespondenz mit Trajan, sodann Einzelfragen zur Biographie — Name und Heimat, Adoption und Namenwechsel, Chronologie seines Lebens und seiner Ämter, munizipale Beziehungen, Advokatur und Schriftstellerei — behandelt, während fünf Beilagen auf Inschriften des Plinius, den suebisch-sarmatischen Krieg Domitians und den suebischen Krieg Nervas, die Chronologie Martials, die ordentlichen Konsuln der Jahre 103 und 104 und die Adoptionen des Camillus Scribonianus und des Kaisers Nero näher eingehen. Die eindringende Untersuchung über die Zeitfolge der Briefe Frontos folgt; darauf zwei Aufsätze, die sich an die Markussäule in Rom anschließen: der erste gibt eine kurze Übersicht über diejenigen geschichtlichen Vorgänge, für welche die Reliefs der Säule als Bilderchronik dienen sollen; der zweite bespricht das Regenwunder auf der Säule, um zwischen den Extremen in der vorgetragenen Erklärung zu vermitteln: „was uns über das Ereignis gemeldet wird, ist weder wesentlich Erfindung, wie Petersen und Domaszewski wollen, noch in der Ausdehnung, wie dies Harnack behauptet, ein geschichtlicher Bericht; die Wahrheit liegt nicht immer, aber hier in der Mitte". Nach einem kurzen Wort über Perennis führen uns die letzten Aufsätze in die Zeit der Völkerwanderung. Der Aufsatz „Stilicho und Alarich" erörtert die Politik beider Männer, soweit sie unserer Überlieferung zu erschließen ist, und gibt Bemerkungen über den Charakter des ersten Mannes deutscher Abstammung, der die Geschicke des Römerreiches eine Reihe von Jahren in seiner Hand gehalten hat, während in „Aëtius" von dem letzten namhaften Römerfeldherrn ein Lebensbild gegeben wird, dem sich eine eingehende Erörterung über das römische Heermeisteramt anschließt. Den Schluß macht die Besprechung einer Inschrift, die sich auf Epinikos bezieht, den praefectus praetorio Orientis in den siebenziger Jahren des fünften Jahrhunderts, und einer Aufschrift auf einem Becken, das zu einem Silberschatz gehörte, der an einer alten von Italien nach Tirol führenden Straße im Jahre 1875 gefunden, dann aber wieder verloren gegangen ist; in der Aufschrift wird als Besitzer des Silbergerätes Geilamir Vandalorum et Alanhorum rex genannt.

Mehr als zwei Drittel der Aufsätze stammen aus dem Hermes; nur zehn sind zuerst in anderen Zeitschriften veröffentlicht worden. Ihre Vereinigung zu einem Bande dient ebenso sehr dazu, dem Gelehrten die Arbeit in der alten Geschichte zu erleichtern, wie Mommsens Andenken zu ehren. Seine historischen Schriften werden zu den standard works der Geschichtsforschung gehören.

Putbus. Friedrich Marcks.

Woltze, Peter, Saalburg, Altrömisches Kastell als Spielburg für Knaben. Modellbogen, Anleitung zur selbständigen Herstellung eines dauerhaften Modells. Mit

7 Modellbogen. (10. Heft der Sammlung „Spiel und Arbeit".) Ravensburg, Otto Maier. Preis, einschließlich der „Anleitung" (22 S. 8°.) 3,50 M.

Über die trefflichen Saalburg-Bilder des Architekturmalers Woltze, zu denen Gymnasialdirektor Schulze (Homburg) den erläuternden Text geschrieben, haben wir bereits früher berichtet. Bei dem fortwährend steigenden Interesse an dem wiedererstandenen Römerkastell im Taunus wird der Gedanke desselben Herausgebers, durch ein Modellbogenwerk die römische Grenzfeste den Knaben näher zu bringen, auf freundliche Aufnahme rechnen dürfen. Für höhere Schulen ist das Werkchen auch insofern von Interesse, als die zusammengesetzten Bogen als eine erwünschte Bereicherung der Modellsammlung dienen können. Ein Modell, und sei es noch so anspruchslos, unterrichtet weit rascher als ein noch so sorgfältig ausgeführtes Bild. Es sei ausdrücklich bemerkt, daß die Anleitung (zum Ausschneiden, Laubsägen, Zusammensetzen) recht genau ist und daß das Modell selbst zwar einige aus technischen Gründen gebotene Vereinfachungen, im allgemeinen aber eine getreue Nachbildung der Wirklichkeit aufweist.

Bei dieser Gelegenheit sei auch auf die zweite Auflage des Buches von Schulze über die Saalburg aufmerksam gemacht. Die neuesten Ergebnisse der Grabungen und Forschungen sind sorgfältig berücksichtigt; auch ist über den Hergang bei Ausgrabungen diesmal mehr berichtet. Diese neue Ausgabe verdient das Lob, das wir früher an dieser Stelle ausgesprochen, in erhöhtem Maße. (Auf S. 46 sind als Wegegötter die *deae Biviae* und *Quadriviae* genannt; ihnen gesellen sich indes die *Triviae* und die [mit gallischen Namen benannten] *Suleviae* hinzu).

Eschweiler. Franz Cramer.

Mertens, M., Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. I. Teil. Deutsche Geschichte von den ältesten Zeiten bis zum Ausgange des Mittelalters. IX. u. X. verbesserte Auflage. Freiburg i. Br. 1905. Herdersche Verlagshandlung. VIII u. 140 S. geb. 1,80 M.

Acht Veränderungen und Zusätze habe ich in der vorliegenden Neuauflage des Untertertiateiles des Mertensschen Geschichtswerkes gezählt. Fünf davon (S. 59, Z. 12; 86, 10; 112, 21 u. 135, 40) sind völlig belanglos; die Anmerkung 1 auf S. 98 (Verleihung des „Freiheitsbriefes" durch Johann ohne Land) halte ich für überflüssig und dem Wortlaut nach nicht glücklich, so sehr ich mit dem Wegfall der in der vorhergehenden Auflage an dieser Stelle befindlichen Anmerkung einverstanden bin: ob also die Druckfehlerverbesserung auf S. 17 (Z. 5) und der Zusatz auf S. 121 Anm. (Erklärung von „Stahlhof") noch genügen, um den ausdrücklichen Titel „verbesserte" Auflage zu rechtfertigen, will ich nicht entscheiden. Jedenfalls genügen sie nicht, um eine Besprechung der Auflage als einer neuen zu rechtfertigen.

Diese gilt vielmehr dem alten, bekannten und anerkannten Mertensschen Buche. Seine leichtlesbare Erzählung, die Wärme und Lebendigkeit des Tons, die hier und da mit den „schmückenden" Beiwörtern etwas sparsamer hätte sein können (vgl. z. B. S. 36, Z. 29: „Wie eine eiserne Mauer hielt das fränkische Fußvolk dem wütenden Ansturm der behenden arabischen Reiter stand", oder S. 23

„die gemeine Habgier“ oder S. 6 „dem großen ... Cäsar“), die geschickte Benutzung von Sang und Sage, die nicht immer die Klippe vermeidet, Sage als Geschichte auszugeben (vgl. z. B. S. 13 unten, S. 29 unten), sowie die Veranschaulichung des Allgemeinen durch das Besondere, des Abstrakten durch Konkretes, des Vergangenen durch Gegenwärtiges, wobei freilich Exemplifizierungen wie Märzfeld durch Kontrollversammlung (S. 39) eine Warnungstafel hinzugefügt werden möge: alle diese Eigenschaften kennzeichnen die Vorzüge des Buches. Daß in ihnen auch Gefahren liegen, ist nachgewiesen worden; schwerwiegender sind die, die aus der zu umfangreichen Behandlung mancher Abschnitte (z. B. der Zeit der Karolinger S. 54 ff., der Nachfolger Ottos I. aus dem sächsischen Hause S. 69 ff.) sowie aus der für U III viel zu eingehenden und z. T. das Verständnis dieser Altersstufe übersteigenden, zusammenhängenden Darstellung des Zuständlichen (S. 37, 50, 83 u. ö.) für die unterrichtliche Behandlung erwachsen können. Trotzdem wird das Buch seine alten Freunde festhalten und sich neue gewinnen.

Allerdings können diese nur an katholischen Schulen gesucht und gefunden werden. Der evangelische Schüler kennt keinen heiligen Martinus (S. 34), keinen heiligen Columbanus, Gallus (41), Augustinus (25), keinen heiligen Bonifatius (45) und Benediktus (42). Darauf, daß das Buch für katholische Schulen bestimmt ist, weisen auch einzelne Stellen der Darstellung selbst hin. So wenn es S. 136 heißt, die Bibel sei (vor Luther) seit der Erfindung der Buchdruckerkunst in zahlreichen Übersetzungen unter dem Volke verbreitet gewesen. Oder wenn in einem Buche für U III die Heiligsprechung Karls des Großen erwähnt und dann in der Anmerkung hinzugesetzt wird, sie sei durch einen Gegenpapst erfolgt (S. 54). Dieselbe Empfindung habe ich beim Lesen der Darstellung des Kampfes Heinrichs IV. und Gregors VII. gehabt, wo gleich der einleitende Satz: „Heinrich war nicht gewillt, auf das wichtige Recht (der Laieninvestitur), welches ihm die Beherrschung der deutschen Kirche sicherte, zu verzichten. So kam es zu einem ... Kampfe.“ (S. 79) durch sein Stillschweigen über die Notwendigkeit der Behauptung der Laieninvestitur mit Rücksicht auf die weltliche Machtstellung des Königtums (s. S. 64) den Standpunkt verschiebt, den ich eingenommen sehen möchte. Dies gilt auch einem Satze gegenüber wie (S. 50): „Als weltliches Oberhaupt der Christenheit stand Karl dem Papst, ihrem geistlichen Haupte, ebenbürtig zur Seite“, in dem uns ein Dualismus entgegentritt, der der zeitgenössischen Auffassung von dem theokratischen Charakter von Karls Kaisertum völlig fremd war. Endlich heißt es (S. 67): „Schon bald trübte sich das Verhältnis zwischen den beiden Häuptern der Christenheit (Otto I. u. Johann XII.), weil sie sich über ihre gegenseitige Rechte nicht einigen konnten. ... Otto ... nahm den Römern den Eid ab, in Zukunft keinen Papst ohne seine Zustimmung zu wählen.“ Viel wichtiger wäre eine Mitteilung gewesen über den Einfluß, der nach dem vom Kaiser dem Papst erteilten sogen. otton. Privileg jenem auf die Papstwahl zustand. Hiervon findet man nichts.

Elberfeld. W. Meiners.

Eckert, Max, Leitfaden der Handelsgeographie. Leipzig 1905. G. J. Göschensche Verlagsbuchhandlung. 248 S. 8°. 3 M.

Die große Menge der in den letzten Jahren erschienenen Hilfsbücher für

Handels- und Wirtschaftsgeographie, die großenteils auch ihre Freunde gefunden haben, ist ein unleugbarer Beweis nicht bloß für die Entwicklung des deutschen Handels überhaupt, sondern auch für die wachsende Bedeutung der Handelsgeographie selber. Dementsprechend entwickelt und verändert sich auch ihre Methode. Das jüngst an dieser Stelle besprochene Buch von Ruge, das jetzt in 14 Auflagen Verbreitung gefunden, verteilt den Stoff noch, wie etwa Schacht und Volger, nach alter Art, d. h. in historisch-statistischer Weise. Auf Vergleichung baut sich das Werk Grubers auf. Eckert dagegen ist in seinem Leitfaden, einem Auszug aus seinem Grundriß der Handelsgeographie, unmittelbar auf den praktischen Zweck gerichtet und stellt das wirtschaftliche Moment so in den Vordergrund, daß politische und historische Gesichtspunkte völlig zurücktreten. So weit dies hierbei noch möglich, ist er bemüht, den Tatsachen mehr „Fleisch und Wärme“ zu geben, damit der Leitfaden nicht durch Langweiligkeit und Dürre zum Leidfaden werde.

Dies Beleben ist dem Verfasser besonders in den allgemeinen Mitteilungen zweifellos gelungen, so in den physikalisch-geographischen Grundbegriffen, in der Wirtschaftsgeographie und in der Verkehrsgeographie. Vielleicht sind die Erklärungen nicht immer scharf zutreffend; sie sind aber praktisch und einfach gehalten und geben uns leicht die gewünschten Vorstellungen. Als Probe diene eine Zeichnung der ältesten Straßen: „Die Welthandelsstraße war nichts anderes als ein Saumweg, der dem Flußlauf, dem Tale folgte, der den Paß aufsuchte. Die heutigen Karawanenwege sind ihre getreuen Abbilder. Infolge der Beschaffenheit jener Wege und der unvollkommenen Transportmittel und der davon abhängigen langen Reisedauer, mußten die Handelswaren einmal sehr leicht und andermal sehr wertvoll sein. Die Massenartikel waren demnach ausgeschlossen.“ —

Die Mitteilung von Einzelheiten ist, obschon das statistische Beiwerk beschränkt werden sollte, doch noch recht ausgedehnt und oft auch sind diese in ihren zusammenhangslosen Reihen recht trocken. So z. B. in den §§ 77 und 78. Sollte es nicht möglich sein, in die langen Aufzählungen etwas Farbe hineinzubringen? Dagegen ist anzuerkennen, daß das Zurechtfinden dadurch erleichtert wird, daß Eckert immer dieselbe Reihenfolge der Betrachtung einhält, nämlich Lage, Oberfläche, Bewässerung, Klima, Außenhandel, Hauptverkehrsländer. Den Schluß macht stets die besondere Berücksichtigung des Verkehrs mit Deutschland.

Die mitgeteilten Tatsachen sind zuverlässig, wenn sie auch hin und wieder, wie das der Verkehr so leicht mit sich bringt, durch Verbesserungen überholt werden. Siehe die deutschen Kabellinien § 47, die deutschen Eisenbahnen § 82. Das Gleiche gilt von der Produktion in den Kolonien, die selbstverständlich noch vielfach auf Versuche angewiesen sind. Eine Verschiebung der Verhältnisse wird namentlich in den deutschen Kolonien noch oft eintreten. Das mindert aber nicht das Interesse an dem augenblicklichen Stand der Dinge.

Die Sprache ist gedrängt und klar; auch Wortbildungen wie hochandin, eurasisch werden bei einigem Nachdenken wohl verständlich sein.

Das ganze Buch ist denen zunächst zugedacht, die wirtschaftliche Zwecke verfolgen. Die berührten Fragen sind aber zweifellos auch wichtig genug für alle

diejenigen, die für die allgemeinen materiellen Interessen der Gegenwart Auge und Herz haben.

Düsseldorf. Eduard Rothert.

Schröder, Richard, Die Anfangsgründe der Differentialrechnung und Integralrechnung. Für Schüler der höheren Lehranstalten und Fachschulen sowie zum Selbstunterricht dargestellt. Mit zahlreichen Übungsbeispielen und 27 Figuren im Text. Leipzig 1905. B. G. Teubner. VII u. 131 S. gr. 8°. 1,60 M.

Nach den Lehrplänen vom Jahre 1859 hatten die Realanstalten die Berechtigung, auf der obersten Stufe auch die Anfangsgründe der Differential- und Integralrechnung zu lehren. Im Jahre 1882 wurden die Elemente der Integralrechnung beseitigt und die der Differentialrechnung nur noch an Oberrealschulen zugelassen; im Jahre 1892 fielen auch an den Oberrealschulen die Elemente der Differentialrechnung.

Die hierdurch geschaffene Lage des mathematischen und des physikalischen Unterrichts konnte als eine befriedigende nicht angesehen werden. Die Grundbegriffe der Differential- und Integralrechnung, der Grenzbegriff, die Begriffe des Differentialquotienten und des Integrals, waren in grundlegenden Fragen der Mathematik und der Physik nicht zu umgehen, sie konnten aber bei solcher gelegentlichen Berührung den Schülern nicht zur völligen Klarheit gebracht werden. Die den Schülern vorgeführten Entwicklungen waren zudem vielfach nicht streng, die Schüler verloren das Gefühl dafür, was ein wirklich strenger Beweis sei.

Es hat deshalb stets Schulmathematiker gegeben, die einer Wiedereinführung der Infinitesimalrechnung in die höheren Schulen das Wort redeten. Erwähnung verdienen nach dieser Richtung namentlich „die Elemente der algebraischen Analysis und der Infinitesimalrechnung“ und die „Anwendungen der Infinitesimalrechnung“ von Seeger aus dem Jahre 1894. In neuerer Zeit haben diese Bestrebungen, nachdem F. Klein und andere hervorragende Hochschullehrer für sie eingetreten sind, mehr Aussicht auf Erfolg gewonnen.

Die vorliegende Schrift ist nicht anläßlich der Erörterung dieser Streitfrage entstanden; vielmehr ist sie aus dem praktischen Unterricht erwachsen. Natürlich ist sie deshalb um so wertvoller, insofern sie zeigt, was schon bei den heutigen Lehrplänen wenigstens an Oberrealschulen sich wirklich erreichen läßt.

Das Werk gliedert sich naturgemäß in zwei Teile, die Differentialrechnung und die Integralrechnung.

Die Differentialrechnung wieder wird in vier Kapiteln abgehandelt. Das erste Kapitel bringt zunächst den Begriff und die Eigenschaften des Differentialquotienten und lehrt dann die Differentiation der verschiedenen Funktionen; im zweiten Kapitel wird die Differentialrechnung zur Bestimmung der vieldeutigen Symbole $\frac{0}{0}$, $\infty - \infty$, $\frac{\infty}{\infty}$, $0 . \infty$, 0^0, ∞^0, 1^∞ benutzt, im dritten Kapitel zur Berechnung der Maxima und Minima der Funktionen, im vierten zur Untersuchung von ebenen Kurven.

Der zweite Teil, die Integralrechnung, besteht ebenfalls aus vier Kapiteln. In dem fünften Kapitel, dem ersten dieses Teils, werden der Begriff des Integrals und die verschiedenen Integrationsmethoden behandelt, im sechsten die Quadratur

krummlinig begrenzter ebener Flächen, im siebenten die Rektifikation ebener Kurven, während das achte Kapitel den Anwendungen der Differential- und Integralrechnung auf die Mechanik gewidmet ist.

Neben dem eigentlichen Lehrstoff enthält das Buch eine große Zahl wertvoller Übungsaufgaben.

Die Behandlung des Stoffes entspricht durchaus dem Standpunkte des Primaners; sie wahrt überall die wissenschaftliche Strenge, auch in den Definitionen der Symbole $\frac{dy}{dx}$ und $\frac{d^2y}{dx^2}$. Mit Recht verlangt der Verfasser, daß wir Lehrer zwar zu den Knaben hinabsteigen, die Jünglinge aber zu uns emporziehen sollen.

Die Darstellung ist einfach und erdrückt nirgends den Schüler durch Überfülle des Gebotenen.

Daß bei einem so neuen Fache die Wünsche der einzelnen Lehrer nicht vollständig übereinstimmen, ist naturgemäß. Der Berichterstatter würde von seinem Standpunkte aus zugunsten einer noch weiteren Heranziehung physikalischer Fragen gern auf einige Dinge, die mehr rein mathematisch-theoretisches Interesse haben, verzichten.

Auf alle Fälle aber verdient der Verfasser für seine Veröffentlichung den Dank der Fachgenossen, und jedem, der für die weitere Gestaltung des mathematischen Unterrichts Interesse besitzt, sei die Schrift angelegentlichst zur Kenntnisnahme empfohlen.

Posen. H. Thieme.

Druck von G. Bernstein in Berlin.

PLEASE DO NOT REMOVE
CARDS OR SLIPS FROM THIS POCKET

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY